

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ANA ISABEL BOLAÑO GRANADOS

RAFAEL SEGUNDO ROVIRA MEZA



CORPORACION UNIVERSITARIA DE LA COSTA “CUC”

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2018

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ANA ISABEL BOLAÑO GRANADOS

RAFAEL SEGUNDO ROVIRA MEZA

Asesor: Magister Carlos Carreño Colina

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA “CUC”

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Barranquilla, Febrero del 2018

Dedicatoria

Ana Bolaño Granados:

A mi hijo Andrés Felipe Palacio Bolaño por su ayuda comprensión y paciencia.

¡Gracias Hijo!

A mi hermana Judith Bolaño ¡Gracias por tú apoyo incondicional!

A mi madre Urania Granados Martínez (Q. E.P.D.) quién me enseñó las primeras letras y me inculcó el amor a la lectura.

Rafael S. Rovira Meza:

A Dios, por haberme permitido tan hermosa oportunidad A

mi esposa, Margarita Melo, por su apoyo y comprensión

A mis Hijos, Rafael y Daniel, por cederme muchos espacios del tiempo que debí estar compartiendo con ellos.

A mi hermano, Carlos Rovira, quien con su esfuerzo, abnegación y ejemplo, me enseñó a ver la vida de otra manera.

Agradecimientos

A nuestro asesor de tesis Magister Carlos Carreño, por sus sugerencias, comentarios y correcciones. De usted aprendimos que la disciplina y la constancia son indispensables para la tarea del investigador.

A nuestros profesores Magister Samara Romero, Magister Marcial Conde y Magister Reynaldo Rico por su disposición, sugerencias y ayuda en la presente investigación.

A nuestro coordinador de maestría-Magdalena Doctor Edgardo Sánchez por su estímulo y acompañamiento en este proceso.

A la Gobernadora del Magdalena Rosa Cotes y a la secretaria de Educación del Magdalena por el otorgamiento de la Beca, que permitió realizar este estudio.

A los docentes de la Institución Etnoeducativa de Soplador por su valiosa colaboración, por permitirnos observar sus clases y brindarnos su tiempo para la entrevista.

A la tutora del programa todos a aprender (PTA), Verónica Vicente Lara, por sus orientaciones y colaboración en el proceso de la entrevista.

A nuestras familias por su apoyo, comprensión y paciencia durante estos dos años dedicados a esta investigación.

Resumen

Este artículo presenta un estudio en el campo científico de la didáctica de la enseñanza para la comprensión lectora, con un enfoque cualitativo que se centra en la caracterización de las prácticas de cuatro docentes de grado noveno, de nivel secundaria; donde usando instrumentos como la entrevista con preguntas semi-estructuradas, al igual que la rúbrica de observación, se describen las actitudes, creencias y saberes de los mediadores, al igual que las estrategias utilizadas en los procesos encaminados hacia la meta cognición; así mismo, se analizaron las convergencias y divergencias, con el propósito de develar la influencia que éstas tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de estos componentes, encausa a la reflexión, al autoanálisis, así, como al constructo de un plan de mejoramiento basado en estrategias pedagógicas eficaces para la enseñanza de la comprensión lectora.

Palabras clave: *Prácticas docentes, creencias, saberes, comprensión lectora y estrategias pedagógicas*

Abstract

This article presents a study in the scientific field of didactics of teaching for reading comprehension, with a qualitative focus focuses on the characterization of the practices of four teachers of ninth grade, secondary level; where using instruments such as the interview with semi-structured questions, as well as the rubric of observation, describe the beliefs and knowledge of the mediators in the processes towards meta cognition; in the same way, the convergences and divergences were analyzed, with the purpose of unveiling the influence that these have on the processes of teaching and learning. The analysis of these components leads to reflection, to self-analysis, and to the construct of an improvement plan based on effective pedagogical strategies for the teaching of reading comprehension.

Keywords: *Teaching practices, beliefs, knowledge, reading comprehension and pedagogical strategies*

Contenido

Lista de tablas.....	10
Introducción	12
1. Formulación del problema	15
Descripción del problema	15
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivos generales.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 Justificación.....	21
2. Marco Referencial.....	27
2.1 Estado del arte.....	27
2.2 Fundamento teórico	30
2.2.1 Aproximación histórica a los estudios de los aspectos cognitivos del profesor	31
2.2.2 Creencias docentes.....	32
2.2.2.1 Coincidencias y contradicciones entre la práctica del profesor.	36
2.2.2.2 Los procesos de cambio de las teorías implícitas o creencias de los docentes.	36
2.2.3 Saberes docentes	37
2.2.4. Prácticas docentes	40
2.2.5. Actitudes docentes	42
2.2.5.1. Estructura y Dinámica de las actitudes	46
2.2.6. Comprensión lectora	47
2.2.6.1 Proceso de la comprensión lectora.....	47
2.2.6.2 Modelos del proceso comprensión lectora.....	50
2.2.6.2.1 El modelo como transferencia de la información	50
2.2.6.2.2 El modelo interactivo	51

2.2.6.2.3 Teoría Transaccional.....	52
2.2.7 Niveles de lectura según el ICFES.....	53
2.2.7.1 Nivel Literal.	54
2.2.7.2 Nivel Inferencial.	54
2.2.7.3 Nivel Crítico.....	54
2.2.8. Estrategias pedagógicas	55
2.2.9. Clases de textos según pisa	58
2.2.10. Momentos de la clase	59
3. Metodología	62
3.1 Diseño metodológico	62
3.2 Paradigma y tipo de investigación	62
3.3 Enfoque de la investigación	63
3.4 Diseño de la investigación	64
3.5 Participantes y muestra	65
3.6 Contexto del objeto de estudio	66
3.6.1 Perfil de los participantes.	67
3.7 Técnicas e instrumentos	68
3.8 Procedimiento de la investigación	73
4. Resultados de la investigación.....	76
4.1 Estrategias pedagógicas	76
4.2 Resultados observación.....	76
4.3 Estrategias pedagógicas	80
4.4 Actitudes Docentes.....	82
5.Discusión.....	83

6. Conclusiones.	89
7. Recomendaciones	93
8. Referencias	94
9. Anexos.....	101

Lista de tablas

Tabla 1 Relación pruebas saber lenguaje 2016.....	16
Tabla 2 Categorización y subcategorización docentes.....	76
Tabla 3 Rúbrica de observación- creencias docentes.....	76
Tabla 4 Rúbrica de observación- estrategias docentes.....	78
Tabla 5 Rúbrica de observación- actitudes docente.....	80

Introducción

En el mundo actual resulta fundamental formar individuos con una buena comprensión lectora, debido a que estos contribuyen a su desarrollo pleno y a la adquisición de nuevos conocimientos, además la transversalidad de la lectura, la hace un eje fundamental de otros aprendizajes, esto ha colocado en un primer plano el proceso de enseñanza de la misma, a las prácticas docentes; las cuales no están exentas de creencias que influyen de manera directa en ellas. Cabe mencionar, que estas concepciones didácticas personales, adquiridas de forma natural y sin reflexión de sus propias experiencias como estudiantes, están profundamente arraigadas y son difíciles de cambiar. Por tanto un primer paso en su formación es que reflexionen y analicen (Mellado, De la Montaña, Luengo & Bermejo, 2017).

Es por esto, que se lleva al docente a un proceso de reflexión a través del análisis de la caracterización de su práctica, encaminándolo a la auto meta cognición, con el propósito de que se en route hacia un cambio de sus prácticas basada en creencias por unas prácticas basadas en saberes explícitos, producto de teorías e investigaciones; en lo que coinciden Pozo & Monereo, (citado por Cossio & Hernández, 2016) lograr un cambio en esta dirección, de índole esencialmente teórico, requiere e implica reformar y re describir las representaciones implícitas a través de las explícitas. Es decir, dar un vuelco en el proceso de enseñanza, donde la teoría científica marque la pauta para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, es claro que para lograr esta transformación, no solo es necesario tener buenas intenciones y una propuesta formal, sino concebir una serie de acciones orquestadas y dirigidas a que el profesorado reflexione y profundice sobre el significado de estos cambios y así pueda conseguir paulatinamente la posibilidad de reformar concepciones y representaciones sobre los

procesos de enseñanza y aprendizaje (Cossio & Hernández, 2016). En la misma línea, y en referencia a las creencias y saberes de los docentes Feldman, Montero e Imbernón (Citado por Cossio & Hernández, 2016) plantean que el paradigma de la cognición del profesor ha sido estudiado a partir de diversos planteamientos y enfoques teóricos desde mediados de los años setenta; en general, ha sostenido la idea de que las actividades cognitivas que los guían orientan su quehacer.

Es este aspecto Guazamayán & Ramírez (citado por Betancourth, 2013) afirman que la práctica pedagógica gira en torno al diálogo y a la exploración del conocimiento, alrededor de la multiplicidad de posibles procesos de enseñanza y de aprendizajes generados por problemas; en torno a un clima permanente de incertidumbre sobre la verdad, es decir, la práctica pedagógica se instaura en una perspectiva científica: las teorías de la comunicación, la semiología, la creatividad y sus diferentes formas de expresión se constituyen en pilares fundamentales para el logro de este cometido. En esta dirección, “dicha actividad, creará formas de pensar, de actuar, de sentir, de crear y de transformar la cultura; la asunción de las tradiciones, los valores y los mitos le permitirán convivir y proyectarse” (p.105).

Por otra parte, es importante resaltar que los procesos de enseñanza aprendizaje de los docentes han marcado una trascendencia en el resultado de los estudiantes colombianos, es así, como las estadísticas, con respecto a los niveles de comprensión de los mismos, en nivel de secundaria, hoy no son las mejores. Esto se refleja, en los resultados de las pruebas a nivel nacional e internacional, como en las pruebas internacionales de seguimiento a los estudiantes (PISA) en el año 2015 a pesar que hubo un leve mejoramiento con respecto al año 2012, Colombia ocupó el puesto 55 entre 72 países participantes, con un puntaje de 425 en lectura,

ubicándose por debajo de Chile, que obtuvo un puntaje de 459 y muy lejos de Singapur que ocupó el primer puesto con un puntaje de 575 en lectura.

Con respecto a las pruebas internas, según el instituto colombiano de la evaluación (ICFES, 2017) en la prueba SABER 9º que se realiza anualmente a los estudiantes de educación básica para monitorear el desarrollo de las competencias básicas, en lenguaje los estudiantes a nivel nacional obtuvieron un promedio de 307/500 y a nivel del departamento del Magdalena el promedio fue de 263, ubicándose el 55% de los estudiantes en los niveles insuficiente y mínimo. Estos resultados de las pruebas internacionales hacen necesario que los docentes mejoren sus prácticas de comprensión lectora en el aula. Tanto padres como profesores pueden mejorar el desempeño de niños y jóvenes, desarrollando en ellos buenos hábitos de estudio y enseñándoles estrategias efectivas de aprendizaje entre otros (OCDE, 2013).

Al respecto, Díaz Barriga & Hernández (2002) afirman que el profesor está en la facultad de poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y como pueden utilizarse o desarrollarse adecuadamente, finalmente estas estrategias de enseñanza se complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo.

Por su parte Betancourth (2013), Plantea que la práctica docente o pedagógica debe buscar conectarse con el diálogo, la indagación a partir de la investigación, el resolver dificultades encontradas en el ejercicio enseñanza aprendizaje, entre otros “(p. 105). En éste orden de ideas, éste artículo pretende visibilizar las prácticas docentes de cuatro profesores de básica secundaria, al caracterizar sus prácticas; haciendo un análisis y reflexión de las convergencias y divergencias, que éstos evidencian, en el proceso de sus prácticas pedagógicas, desde sus áreas de desempeño, con el propósito de develar sus actitudes, creencias y saberes en el uso de estrategias y evaluación del aprendizaje de la comprensión lectora.

1. Formulación del problema

Descripción del problema

En el mundo actual, la comprensión lectora resulta ser crucial en la formación de los individuos, ya que contribuye a su desarrollo pleno y a la adquisición de nuevos conocimientos, además la importancia transversal de la comprensión lectora como eje fundamental de otros aprendizajes, resulta indiscutible y ha llevado al primer plano el proceso de enseñanza de la lectura.

En este sentido apunta Perrenard (1998) cuando señala que existe una crisis de la comprensión lectora en los estudiantes, especialmente una dificultad para comprender textos argumentativos, que corresponden a una modalidad de pensamiento más formal y abstracto y una negativa extendida para leer textos de cierto tamaño, que requieren de una concentración sostenida.

Esta situación de crisis en la comprensión lectora se refleja en los bajos puntajes obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas internacionales y nacionales.

Es así como en el plano internacional, las Pruebas internacionales de seguimiento a los estudiantes (PISA), a través del cual se miden los resultados y por ende los avances en los procesos educativos de los países, no dejan muy bien ubicada en el plano educativo externo a Colombia. Es así como, los resultados obtenidos por Colombia, en las pasadas pruebas PISA, en el 2012, la OCDE analizó el rendimiento de 510 mil estudiantes de 15 años (9.073 de ellos nacionales), en matemáticas, lenguaje y ciencia en 65 naciones. Los resultados de estas pruebas fueron publicados en diciembre de 2013 y Colombia ocupó el puesto 62, diez lugares menos con respecto a las pruebas del 2009. En aquel momento, el país obtuvo 376 puntos en matemáticas, 403 en lenguaje y 399 en ciencia, en contraste con el 2009, cuando logró 381 puntos en matemáticas, 402 en ciencias y 413 en lectura. Pisa (2012). Estos resultados han generado un

importante espacio de reflexión y debate académico, espacios que deben hacer repensar nuestras estrategias de enseñanza de lectura y escritura y muy especialmente observar en detalle la necesidad de una constante cualificación Docente, (Sánchez,2014).De igual manera, sucede con los resultados en el plano nacional y departamental, (Magdalena).

Afirmar que queremos elevar la calidad educativa es fácil de decir. Sin embargo, es indispensable saber en dónde estamos, a dónde queremos llegar y cómo lo vamos a conseguir. Pero todas estas preguntas deben enfocarse en lo más importante: los estudiantes. Por esto, hoy se cuenta con una nueva herramienta que nos permitirá medir nuestro trabajo para saber cómo estamos y cómo podemos mejorar: el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

Con ella, sabremos con certeza cómo estamos en cada uno de nuestros ciclos educativos. Ministerio de educación nacional, (MEN, 2016)

En lo que respecta a las pruebas Saber de Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, donde a pesar de que hubo un avance en el ISCE2016.En materia de lenguaje se continúa con unos promedios que no son los mejores, es el caso de noveno grado, señalan los registros ministeriales

Tabla 1

Relación pruebas Saber, lenguaje 2016

Ente Territorial	Nivel	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Magdalena		33%	46%	19%	2%
Media nacional		18%	42%	34%	5%

Resultados MEN 2016 (Elaboración propia)

Según el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES, 2016). Los resultados en particular del departamento del Magdalena, deben ser objeto de un análisis bien profundo y de los cuales debe surgir un cúmulo de estrategias inmediatas de Mejoramiento, conducentes a salir de la crisis en la cual se encuentra sumergida la educación del mismo. El porcentaje de estudiantes, de grado noveno, que alcanza un nivel mínimo en lenguaje, como se puede observar, sobrepasa el 40%, por debajo de la media nacional que arroja un 34%, ICFES (2016). Se denota grandes falencias en los procesos de interpretación de los estudiantes, Lo que indica que al finalizar la básica secundaria, este porcentaje sólo logra comprender de manera global el contenido y la estructura de textos informativos, narrativos y explicativos, cuando estos son breves. Así mismo, están en condiciones de enfrentarse a situaciones habituales en las que producen un texto previendo su contenido y organización. En este grado, los estudiantes que no alcanzan estos niveles mínimos suman el 18%. (MEN 2016). Los anteriores resultados no son ajenos en lo que respecta a la institución educativa, en la cual se evidencian unas dificultades similares a las del plano nacional y departamental en lo que tiene que ver con los procesos de comprensión lectora y por ende lectura crítica, es así como se muestra en el área de lenguaje un desempeño de 221 puntos, frente a un promedio de 293 puntos en el nivel de desempeño nacional, (ISCE 2016).

Teniendo en cuenta las estadísticas anteriores, se hace imprescindible, adoptar una serie de estrategias didácticas encaminadas a minimizar los resultados negativos que se están obteniendo en materia de pruebas internas (saber), al igual que de pruebas externas (PISA), en este caso en materia de lenguaje y más concretamente en la parte de lectura crítica, donde se evidencian muchas falencias, dado que los resultados aún se encuentran por debajo de los promedios nacionales e internacionales, respectivamente; es así como más del 40% de los estudiantes, se encuentra en nivel mínimo de comprensión (ISCE 2016). Aunque se Ha

avanzado en las pruebas externas, en materia de lectura, Colombia mantiene una constante en los resultados desde el 2006 (OCDE 2016). Hacer un análisis a la forma como se están enseñando a los estudiantes, sería pertinente, en especial como se están dando los procesos lectores, ante lo cual RAMOS (2016) señala, seguimos transmitiendo contenido, pero lo más importante es desarrollar el pensamiento científico y tener una mirada crítica sobre lo que se presentan como evidencias.

Según Perrenard (1998) para revertir esta problemática en la comprensión lectora y lograr desarrollar las capacidades de comprensión de los estudiantes se requiere de un esfuerzo mancomunado de la sociedad (gobierno, establecimientos de educación, el profesorado, las editoriales y los padres de familia etc.) Resulta complicado investigar las políticas gubernamentales y el entorno familiar por ser realidades muy amplias y variadas. Pero resulta viable y útil investigar la institución escolar como espacio específico y público.

Existen pocas investigaciones de lo que se hace o se deja de hacer dentro de las escuelas, al interior de las aulas, lo que sabemos sobre las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes son por medio de las pruebas nacionales a internacionales y el desempeño lector de los egresados.

Esta situación hace necesario investigar, qué es lo que sucede en los salones escolares, porque lo que ocurre en ese espacio, es crucial para la preparación y desempeño de los estudiantes.

Para saber realmente lo que sucede en el aula, en los espacios de interacción entre alumnos y profesores, en las prácticas de comprensión lectora de textos, se realizó la presente investigación de tipo cualitativo y paradigma interpretativo, ya que permite un acercamiento a las situaciones que se ponen en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

En este trabajo investigativo nos sumergiremos en el aula, para develar como los profesores piensan y organizan la rutina escolar, con el fin de formar lectores críticos y

eficaces en la educación secundaria de la I.E.D. de Soplador, escuela pública y rural ubicada en el municipio de Zona Bananera.

Ante todo, lo anterior, es pertinente preguntarse ¿De qué manera se llevan a cabo los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, en los estudiantes de secundaria de la I.E.D. de Soplador? Otras Preguntas de apoyo.

¿Cuáles son las creencias, saberes y actitudes de los docentes con respecto a la enseñanza de la comprensión lectora?

¿Qué tipo de estrategias utiliza el docente para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes?

Estos interrogantes se constituyen en el principio orientador de la reflexión sobre la problemática planteada, al igual que en ruta los horizontes de la caracterización de las prácticas docentes, bajo un enfoque de tipo cualitativo, bajo la perspectiva de análisis semántico, sintáctico y pragmático de los textos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

1.2.2 Objetivos específicos

Describir las creencias y saberes de los docentes en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

Identificar las estrategias utilizadas por los docentes, que median en el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Identificar las actitudes de los docentes que influyen en el proceso lector de los estudiantes.

1.3 Justificación

El mundo globalizado de hoy, trae consigo una serie de exigencias para los sistemas educativos, los cuales influyen directamente en sus principales actores, como lo son las instituciones y los profesionales de la educación. Las instituciones de educación se enfrentan actualmente a un nuevo contrato social que determina el ejercicio del conocimiento científico y establece condiciones para medir el impacto de sus resultados en la sociedad, a partir de productos de innovación o de la facilitación de la apropiación social del conocimiento. Este contrato se origina en las entidades rectoras del Estado que, a través del establecimiento de políticas, determinan los lineamientos de participación de las instituciones de educación en los planes de desarrollo socioeconómico que se inscriben en las exigencias de un mundo globalizado. (Naranjo, González & Rodríguez, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, Solé (Citado por Rodríguez, 2013) lleva a mirar de una manera diferente la educación, y con ella, cambiar los conceptos que en algún momento fueron definitivos en materia de lectura “Las concepciones actuales nos llevan al convencimiento de que cualquier actividad de lectura debe implicar un proceso crítico de comprensión. Sin embargo, esto no siempre se entendió así” (p. 45).

De igual manera, el proceso de evaluación del mundo de hoy se expresa con cifras, es así como la (OCDE) a través de las Pruebas (PISA), lleva a Colombia a reflexionar en torno a los resultados obtenidos y en especial a repensar y replantear algunos procesos relacionados con su sistema educativo lo cual evidencia debilidades según las cifras referenciadas, donde se hacen palpables las debilidades en el área de lenguaje, la cual es posible observar en los análisis de los resultados (2012) hechos anteriormente. Aunque si bien es cierto, hubo un avance para el año

2015, donde las cifras arrojan una mejoría en los resultados de las diferentes áreas, no siendo la excepción en materia de lectura, donde pasó del puesto 425 al puesto 403 entre los países integrantes de la organización y uno de los que logró un relativo ascenso al repuntar en las estadísticas un ascenso del 20% a nivel general, así según las estadísticas 22 puestos en el ranking internacional (OCDE, 2015).

Alineado a ello, se revela que siendo la lectura una de las herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento, la cual históricamente a través de décadas ha servido de fuente de muchos estudios y críticas, vale la pena centrarse en su importancia para el mundo de hoy, donde es indispensable para el logro de los objetivos de las diferentes áreas, y la cual se hace imprescindible para que el estudiante sea competente en un mundo tan exigente en el que se encuentra inmerso y que exige de él una mejor participación, ante lo cual expresa Solé (como citó Jiménez, 2015) “leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito. Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en la mente a partir de estos signos” (p. 67). De igual manera, los análisis de las pruebas saber nos arrojan unos resultados en materia de lectura no muy halagüeños, en el plano nacional, donde el nivel departamental según las estadísticas analizadas alcanza un nivel inferior al de la media nacional.

Los estudios deben ir dirigidos a la consecución de unos mejores resultados en materia de comprensión lectora, en la cual según las estadísticas señaladas, los resultados no son los mejores. La comprensión lectora es una capacidad o habilidad paralela a la expresión escrita, ambas son destrezas que corresponden a los dos códigos de comunicación y que no se entienden por separado. Es la capacidad de entender e interpretar textos y esa capacidad viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia vital y cultural

o la reconstrucción estratégica de un texto con un propósito particular. Calfee, Berstein & Holme (Citados por Jiménez, 2014).

Por lo anterior, para el docente de hoy, apropiarse de procesos didácticos innovadores, recursivos y participativos conllevan a éste a hacer de su quehacer un ejercicio agradable, pertinente y receptivo por parte del estudiante; proceso que facilita el aprendizaje de manera amena, entendiendo el cúmulo de distractores que tienen los jóvenes hoy y donde la participación del docente se debe hacer cada vez menos retórica, alejándose de esa educación tradicional en la que fue formado, por lo que vale destacar la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Adicionalmente, Lipman (citado por Muñoz & Giraldo 2014) expresa que la educación debe ser sustituida por la educación para pensar; frente al modelo tradicional que concibe la educación como una iniciación a la cultura mediante la instrucción, una educación que anime y permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Por ello, las escuelas han de dedicarse principalmente a ayudarlos a encontrar significados apropiados para sus vidas; esto no se logra aprendiendo simplemente los contenidos del conocimiento de los adultos, debemos enseñarlos a pensar por sí mismos. Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así “puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo”. (p.122).

Por otra parte, Villar (2012) plantea que las nuevas pedagogías del aprendizaje se encaminan hacia la construcción del conocimiento a partir de didácticas que hagan del aprendizaje una experiencia significativa, en cuanto involucran al estudiante de manera activa en

el proceso, fortaleciendo en este no solo su desarrollo intelectual y disciplinar, sino la formación del criterio, la creatividad y la autonomía, como acciones que aportan al desarrollo de la persona.

En la misma orientación, la Unesco (2006) referencia que las instituciones de educación deben formar a “los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaz de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”. (p. 61).

En el mismo orden de ideas, Contreras & Zúñiga (2017) plantean que el estudio del conjunto de intenciones, pretensiones, fines, teorías y marcos referenciales, entre otros aspectos, como objeto de estudio, se enmarca en el enfoque del pensamiento del profesor, orientado al examen de sus procesos cognitivos y la influencia que estos tienen sobre sus decisiones prácticas.

La comprensión lectora es uno de los temas que más investigaciones ha generado en las últimas dos décadas, por ser un tema esencial en educación, ya que tiene un carácter transversal y por lo tanto determina el proceso de aprendizaje en las otras asignaturas. Jamet & Regueiro (citados por Makuc 2011).

Pero a pesar de los avances en las investigaciones sobre la comprensión lectora, esto no ha ido aparejado con los resultados de los estudiantes colombianos o Magdalenenses, en las pruebas nacionales o internacionales, ya que un gran porcentaje de los mismos siguen estando en un nivel insuficiente de comprensión lectora.

Por lo tanto hay que seguir profundizando en estas investigaciones, pero teniendo en cuenta al docente, porque es él quien debe aplicar las nuevas metodologías y estrategias en las aulas sobre comprensión lectora. Al respecto Cossio & Hernández (2016) señalan que la mayoría de los

docentes son resistentes a utilizar en las aulas, las nuevas innovaciones metodológicas porque son incompatibles con sus creencias o concepciones sobre la enseñanza.

En este mismo sentido Woolfolk (citado por Bailey, Flores & González, 2016) señala que las creencias de los maestros en ejercicio, influyen en la aceptación de nuevos planteamientos pedagógicos o reformas educativas.

Por lo anterior resulta relevante nuestro objeto de investigación porque para que se produzca un mejoramiento en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes hay que hacer explícitos desde que creencias o concepciones intervienen los docentes para el desarrollo de esta capacidad, solo de esta forma los docentes podrán reflexionar sobre la inconveniencia de sus creencias, reestructurándolas o cambiándolas.

De esta forma surgió la pregunta que guía esta investigación. ¿Cuáles son las creencias, saberes, actitudes y estrategias que guían la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes de secundaria de la Institución Etnoeducativa de Soplador?

2. Marco Referencial

2.1 Estado del arte

Para el desarrollo de la presente investigación se realizó una búsqueda documental en la biblioteca de la Universidad de la Costa, en buscadores especializados como Scimago, Google académico, Redalyc, Dialnet y en revistas especializadas en educación, de la infinidad de estudios realizados por psicólogos, pedagogos, lingüistas e investigadores en general en torno a la caracterización de las prácticas docentes en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, así como al análisis y reflexión con respecto a las mismas. Se realizó una selección de los materiales y contenidos teóricos más importantes que sirvieran para situar y fundamentar el objeto de estudio.

El estudio del conjunto de intenciones, pretensiones, fines, teorías y marcos referenciales, entre otros aspectos, como objeto de estudio, se enmarca en el enfoque del pensamiento del profesor, orientado al examen de sus procesos cognitivos y la influencia que estos tienen sobre sus decisiones prácticas. Uno de los elementos más estudiados en este trabajo es el de las actitudes, creencias, saberes y estrategias de los profesores en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora (Contreras & Zúñiga, 2017).

A nivel Internacional

Se resalta el trabajo titulado “Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado” en México, realizada por Bañales, Vega, Araujo, Reyna & Rodriguez (2015). El objetivo del trabajo consistió en investigar la efectividad de una intervención dedicada a la enseñanza explícita de las estrategias de identificación de estructuras

textuales, el uso de organizadores gráficos y la elaboración de resúmenes, para la mejora de la competencia de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación primaria.

El aporte de este trabajo fue demostrar que es necesario diseñar propuestas que expongan a los alumnos ante diferentes tipos de textos, por ejemplo, de divulgación científica que complementen los contenidos de los libros de texto. En tercer lugar, es menester, el diseño de secuencias instruccionales bien estructuradas que promuevan de forma conjunta el aprendizaje del contenido y los procedimientos –estrategias– que le permitan al alumno aprender dichos contenidos, impulsando a su vez su uso estratégico, en aras de formar lectores estratégicos.

De igual manera, Cossio & Hernández (2016), a través de la investigación las “Teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes” realizada en México, cuyo propósito de este estudio fue identificar las representaciones implícitas que han construido docentes de educación primaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo filtran sus prácticas educativas y las significaciones que hacen del enfoque de competencias. Se investigaron las teorías implícitas de una muestra de 54 profesores, a través de una adaptación del cuestionario de dilemas diseñado por Pozo. De la muestra se eligieron dos docentes con perfil constructivista, dos con interconstructivo y dos con interdirecto; las profesoras seleccionadas fueron entrevistadas, observadas en clase e interrogadas por medio de la técnica de recuerdo estimulado. La mayoría asume una postura constructivista (68%) y ninguna adopta una sola teoría sino una configuración de las tres, y estos perfiles permean la significación que las profesoras construyen sobre el enfoque competencial.

Así mismo, Almeyda, (2016) en su trabajo de investigación “Arrojados en la acción,, aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional” realizado en Chile, presenta resultados de una investigación orientada a estudiar la práctica profesional como dispositivo de

formación docente, con el fin de analizar el aprendizaje de la enseñanza disciplinar que desarrollan futuros profesores de historia y ciencias sociales. Específicamente, se presenta el análisis del proceso reflexivo realizado por los practicantes acerca de los aprendizajes desarrollados en estas experiencias formativas. Con este fin, se aplicaron distintos tipos de entrevistas asociados a observaciones de clases. Para el análisis de información se siguieron principios de la Teoría Fundamentada y la elaboración de una Descripción Densa. Los resultados reportan que los practicantes incorporan una serie de contenidos de aprendizaje relativos a la implementación de la enseñanza disciplinar y al trabajo docente en sentido más amplio. Estos contenidos se adquieren mediante diversos desempeños que implican la acción, el estudio y la reflexión, además de tener lugar en diversos espacios y estar influidos por distintos actores.

A nivel nacional

Destacamos el trabajo realizado por Contreras & Zúñiga, (2017), publicado en la revista electrónica de la universidad Javeriana, en su estudio “Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura” este evidencio una revisión de investigaciones empíricas sobre concepciones de retroalimentación de profesores en distintos niveles educativos. Para ello, se analizaron los resultados de trece estudios que fueron seleccionados entre sesenta y ocho investigaciones publicadas entre 2000 y 2015. Mediante un análisis documental, se establecieron categorías que compilaron aspectos comunes y diferencias en los estudios. Los resultados del análisis permitieron establecer tres tipos de concepciones: corrección, elogio y mejora proyectiva. La revisión presentada aporta variadas posibilidades de transferencia a la práctica. En el caso de las prácticas investigativas, puede utilizarse como insumo para promover la realización de estudios sobre retroalimentación en distintos niveles de escolaridad en el

contexto hispanoparlante. Respecto de las prácticas educativas, los beneficios descritos sobre retroalimentación proyectiva tienen el potencial de motivar a los profesores a implementar cambios en sus prácticas que generen mejoras sustanciales en los aprendizajes de sus estudiantes.

A nivel Regional

Es muy importante resaltar el trabajo de tesis realizado para ostentar el título de magister de Barrios & Márquez, (2014) este proyecto de investigación partió de la necesidad de indagar por las actitudes pedagógicas que manifiestan los docentes en pregrado presencial, en la facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa (CUC). Para ello se estableció como objetivo general describir las actitudes pedagógicas de los profesores de Humanidades y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en la CUC.

El interés por dilucidar esas prácticas se centró en la identificación del estado actual del objeto de estudio para correlacionarlo luego con los estándares de calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la CUC. La investigación, abordada desde una mirada descriptiva, se apoyó básicamente en el paradigma Humanista y en los postulados de la teoría desarrollista, consolidados en el modelo pedagógico de la universidad. La metodología incluyó un instrumento de observación directa bajo la modalidad de lista de cotejo, con 10 indicadores, aplicado a 28 docentes, escogidos al azar. Además de un cuestionario aplicado a 28 estudiantes de la CUC seleccionados de forma aleatoria.

Los resultados mostraron que en gran porcentaje los docentes manifiestan actitudes pedagógicas en su práctica diaria. Logran privilegiar los aprendizajes previos de los estudiantes, facilitan el incremento y desarrollo de la autonomía de sus dirigidos para la auto gestión del conocimiento, muestran respeto por los aportes que hacen los educandos a pesar de estar errados;

lo que indica que los profesores 8 emplean diversos mecanismos que les permiten a los aprendices desarrollar sus capacidades para generar conocimiento. La realización de esta investigación fue de vital importancia porque se constituirá en un documento que aportará a la reconstrucción de la práctica pedagógica, a través de la optimización del acto educativo en relación con una disposición pedagógica favorable para la formación de una conducta profesoral, que direcciona la acción de los docentes de la CUC, con la finalidad de impartir una educación de alta calidad.

En esta medida, los resultados obtenidos brindaron aportes significativos a todos los actores que intervinieron en el proceso educativo, puesto que les permitieron reorientar las prácticas pedagógicas desde sus aptitudes y actitudes con miras a llevar a cabo procesos de enseñanza con idoneidad profesional. Igualmente, habría que considerar que es importante porque con ella se pueden ejercer acciones específicas en el desarrollo de estrategias pedagógicas tendientes a la formación de los docentes que permita el mejoramiento continuo del acto pedagógico. No se puede desconocer que con este tipo de estudios se obtienen beneficios como tener un marco valorativo para una adecuada cualificación del desempeño docente.

2.2 Fundamento teórico

El presente capítulo se fundamenta en aspectos que permiten tener un acercamiento al tema objeto de estudio, que son las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora; Estos elementos que lo conforman son: las creencias, saberes de los docentes, estrategias y actitudes y la comprensión lectora. Para el estudio de las creencias y saberes nos basaremos principalmente en Cambra M, Pozo J, Munita F, Makuc, M y González entre otros. Para la categoría de las estrategias de comprensión lectora nos centraremos en las teorías de Solè, Cassany y Gadamer y para el estudio de las actitudes nos enfocaremos en Giraldo, García y Álvarez (et al.)

El paradigma de la cognición del profesor ha sido estudiado a partir de diversos planteamientos y enfoques teóricos desde mediados de los años sesenta; en general, ha sostenido la idea de que las actividades cognitivas que los guían (esquemas, teorías, creencias, razonamientos, etc.) orientan su quehacer en lo cual concuerdan Feldman, Montero e Imbernón (citado por Cossio & Hernández, 2016).

2.2.1 Aproximación histórica a los estudios de los aspectos cognitivos del profesor

La génesis de estos estudios que se centran en la cognición del profesor aparecen cuando surgen críticas al conductismo y funcionalismo el cual considera que el comportamiento o las características observables del profesor son una variable fundamental (modelo proceso-producto), donde se considera al profesor como un ser estático, un técnico cuyas prácticas de aula podían ser controladas mediante ciertos lineamientos prescritos por expertos. Ésta concepción se fue superando y se reemplazó por la noción del docente como un profesional, que tiene más semejanza con los médicos, que como un simple técnico que ejecuta lo prescrito por otras personas, cuyas decisiones y actuaciones influyen de manera decisiva en la práctica

educativa, reorientándose así las investigaciones hacia los aspectos “no observables” del proceso de enseñanza. Imbernòn (citado por Munita 2014)

2.2.2 Creencias docentes

Existe una gran variedad conceptual y de términos para describir las creencias, según la ciencia y el autor que se aborde, algunos la definen como pre concepciones y teorías implícitas, otros como proposiciones y ciertos autores se refieren a ella como teorías personales, ingenuas o espontáneas.

Según Viramonte (citado por González 2012) la comunidad científica siempre ha aceptado que existen conocimientos que se originan en nuestras experiencias, recuerdos y vivencias, lo cual conforma la memoria episódica, que es una memoria con información de experiencias personales o autobiográficas, distinta a la memoria semántica que contiene información sobre hechos generales y sucesos distintos a nuestra propia experiencia. Algunos de estos recuerdos son producto de aprendizajes implícitos y por lo tanto se encuentran en forma de representaciones inconscientes en nuestra memoria, es decir de forma implícita.

En resumen (González 2012) plantea que las teorías implícitas son mecanismos de conocimiento procedimental, conformadas por representaciones o imágenes mentales complejas (semánticas o episódicas) de tipo probabilístico, establecidas de forma inconsciente a partir de vivencias personales y sociales dadas en diferentes contextos, que se activan de manera automática para direccionar gran parte de las decisiones de las personas, cuando buscan obtener algún fin o logro en su vida.

Es decir las teorías implícitas son representaciones episódicas que por repetición pueden llegar a tener carácter semántico. Este aspecto es muy importante en el caso de las creencias de la

comprensión lectora, porque si no hay repetición en el proceso de la comprensión, lo único que se puede lograr son representaciones episódicas de carácter emocional.

Ante la dificultad presentada por la ambigüedad del término Cambra (citado por Camarena, 2009) optan por un sistema conformado por tres elementos: Creencias, representaciones y saberes (CRS). Así el término creencias hace referencia a proposiciones cognitivas, no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal, pero determinadas por lo social (p. 71).

Según Cambra, (2000) las creencias tienen las siguientes características:

Se originan y se desarrollan en la experiencia

Están contextualizadas y determinadas por los ambientes escolares.

Son eclécticas, desorganizadas, parciales y sin cohesión.

Se distinguen del conocimiento científico por su carácter subjetivo, popular temporal.

Son particulares, personales y específicos.

Se mantienen normalmente implícitos, incluyendo tanto elementos conscientes y pree elaborados como elementos inconscientes e improvisados.

A pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate.

De igual forma, Cambra (2002) afirma que el principal papel del profesor en el aula es promover el aprendizaje de los estudiantes. Pero este rol del profesor ha ido variando a lo largo del tiempo en la medida que el paradigma histórico, social, cultural y económico de la sociedad ha ido cambiando. Sin embargo estos cambios socio culturales no son los únicos que han transformado el papel del profesor. Cada persona posee ciertas creencias que determinan su

actuación. El docente tiene unas creencias con las que filtra la información que recibe y estas se reflejan en su clase. Por lo tanto, en las actuaciones del profesor en el aula influye tanto el bagaje pedagógico del que dispone, como las creencias sobre la enseñanza en general que el mismo posee.

Williams & Burden (citados por Camarena, 2009) expresa que los estudios sobre creencias de los profesores tienden a demostrar que estos son más poderosos que el conocimiento mismo a la hora de planear una clase, tomar decisiones y en su práctica docente. Pero dicen que estos son difíciles de definir y de medir, ya que generalmente se deducen del comportamiento de la persona y no por sus declaraciones o lo que dicen creer. Afirman que estas creencias a menudo sin articular y sin jamás haber sido explicitadas por el docente, repercuten en su forma de enseñar mucho más que una nueva metodología que haya decidido adoptar. Para una enseñanza eficaz es adecuado que el profesor tome conciencia de sus creencias sobre los alumnos, el aprendizaje, y sobre sí mismos.

En el mismo orden de ideas, con relación a las creencias docentes. Woods (citado por Munita, 2014) revela que un sistema formado por creencias, representaciones y saberes (CRS) hace referencia a proposiciones cognitivas, no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Así mismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir compartidas por grupos de profesores.

De igual manera, teniendo en cuenta la relación existente entre las creencias y las prácticas docentes. Palou, Riera, Cambra, y Civera (citado por Munita, 2013) coinciden en mencionar que:

La idea base de la investigación sobre las creencias del profesor considera que toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica. Por tanto, el objetivo será investigar las relaciones existentes entre pensamiento y acción, observando de qué manera los “sistemas de teorías implícitas” influyen en las decisiones que toma el docente antes y durante la clase. (p.70).

Resulta cada vez más evidente que los procesos de mejora de la docencia no pueden desarrollarse únicamente trabajando en el ámbito de los conocimientos y el saber hacer del profesor, sino que implican una focalización reflexiva y crítica sobre las teorías implícitas que conforman el “saber ser” de todo profesional de la educación .Rodrigo, Rodríguez & Marrero (citado por Munita, 2013).

Woods (citado por Cossio & Hernández, 2016) plantea, estas creencias, representaciones y saberes están entrelazados entre sí: la importancia de estos conceptos no radica en su evaluación individual, sino como son usados en el proceso de la toma de decisiones por parte de los docentes, ya que se constituyen en conceptos o proposiciones solapadas e interrelacionadas que forman en su conjunto lo que se denomina el pensamiento del profesor. En la misma línea, Lakoff & Johnson (citado por Mellado, Montaña, Luengo & Bermejo 2017) plantean que Cada profesor elabora un pensamiento práctico profesional idiosincrásico a partir de su experiencia personal y de la interacción social con su entorno. A este tipo de pensamiento es difícil acceder y dotar de significados, ya que tiene unas percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que resultan difíciles de articular y expresar de una forma estructurada.

2.2.2.1 Coincidencias y contradicciones entre la práctica del profesor.

Las disonancias que se presentan en el aula entre las creencias manifestadas por los docentes y sus acciones en clase, pueden ser solo aparentes, ya que depende su visibilización de las ideas que exprese el docente y equivocadamente el observador o investigador puede interpretar que existe realmente, solo desde su óptica. Al respecto, Woods (1996) establece que esta discordancia puede originarse en el encuentro entre profesor e investigador, es decir que esta discordancia se genera en la investigación misma, en el sentido de que el profesor puede declarar creencias o conceptos que cree adecuados para la investigación, aunque no los comparta, ni los asuma. Woods llama "hotspots" a las áreas de tensión entre lo que la gente declara y lo que hace o lo que dice y hace en diferentes ocasiones. Pero lo que es más esencial es que estas contradicciones pueden simbolizar por un lado acciones rutinarias en cuya realización la consciencia no interviene o puede representar un punto de quiebre cognitivo o desestabilización de la creencia que conlleve a un cambio en la actuación del profesor.

2.2.2.2 Los procesos de cambio de las teorías implícitas o creencias de los docentes.

Pozo (citado por González, 2012) afirma que la única forma para reconstruir o cambiar las representaciones o creencias es explicitarlas.

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, la explicitación de las teorías implícitas o creencias es esencial, dado que se busca describir las creencias y saberes de los docentes, no obstante lo dicho al respecto por Pozo, cuando sostiene que las creencias o teorías implícitas son como un gran Iceberg, del cual solo se ve una pequeña parte, porque la mayor parte de esas representaciones se oculta por debajo del nivel consciente. Explicitar en buena parte es escudriñar en los niveles cada vez más internos de ese Iceberg inconsciente hasta hacerlo

Emerger y con ello fluir y reestructurarse.

Resulta contradictorio que la única forma de cambiar o reestructurar una representación implícita es mediante procesos explícitos, pero esto no resulta fácil. Según Dienes y Perner (citado por González 2012) adquirir nuevos conocimientos explícitos no implica reemplazar unas representaciones por otras, sino multiplicar las perspectivas o actitudes epistémicas con respecto a esos hechos u objetos y finalmente integrarlas en una sola teoría que redefina las relaciones entre sus elementos en un nuevo nivel.

Por lo tanto cambiar las concepciones implícitas o creencias acerca de la comprensión lectora no sólo requiere explicitar estas teorías, sino que es fundamental integrarlas jerárquicamente o red escribirlas representacionalmente en una nueva teoría o sistema que le proporcione un nuevo significado.

2.2.3 Saberes docentes

Con relación a los saberes de los docentes Shulman (como citó Medina & Pérez, 2017) afirma, el profesorado vehicula sus actividades tomando como ejes la experiencia propia y ajena, así como los procesos reflexivos desde una mirada crítica atravesada por la ética profesional que permitan transitar desde el estado de la cuestión, el contexto y los conocimientos teóricos, hasta el diseño de propuestas de enseñanza que den una respuesta sustentada por una sólida base psicopedagógica a la situación problemática planteada, cambiando y modificando la realidad. A fin de cuentas el verdadero sentido de la educación.

El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta

específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. En este sentido, el saber pedagógico, lo constituye un conjunto de elementos teórico prácticos que en un ejercicio reflexivo, configuran un tipo de saber a partir de las prácticas de enseñanza, en las cuales confluye el saber y la interacción social, con miras a la elaboración de un proyecto social. (González & Ospina, 2013).

Por otra parte, encontramos otra aproximación al concepto de Saber Pedagógico, que plantea que el discurso pedagógico remite a la pregunta por el sujeto. Por esto, el saber pedagógico no se refiere únicamente al hecho de enseñar, sino que explica el hecho educativo de una manera diferente a como lo hacen otras disciplinas tradicionales. El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. En este sentido, el saber pedagógico, lo constituye un conjunto de elementos teórico – prácticos que en un ejercicio reflexivo, configuran un tipo de saber a partir de las prácticas de enseñanza, en las cuales confluye el saber y la interacción social, con miras a la elaboración de un proyecto social. Zambrano, (citado por González & Ospina, 2013).

Así mismo, González & Ospina (2013) mencionan estas posibilidades que brinda el saber pedagógico, permiten realizar una lectura de la propia experiencia en la práctica docente, a partir de la interpretación y análisis de los contextos y formas en los conceptos, tradiciones y en general formas de ver y apropiar el mundo, que circulan en la cultura. En este orden de ideas, reflexionar sobre las determinaciones de los modelos pedagógicos, discurso y políticas educativas que se interiorizan en el quehacer cotidiano de los docentes, permite la emergencia de posiciones críticas, así como la creación de espacios de autonomía a partir de las construcciones de los propios

maestros. La amplitud que propone el saber pedagógico como categoría de análisis, provee diferentes formas para plantear y replantear la comprensión del fenómeno educativo y el mismo arte de enseñar. En esta medida, su acción está referida a la reflexión sobre la manera como se forma al sujeto, en la medida que tal saber orienta sus acciones a unas finalidades específicas, acordes con las necesidades sociales. Es así, como éstos saberes influyen de manera directa en los procesos pedagógicos y por ende en las prácticas de la enseñanza de la comprensión.

También encontramos el planteamiento de Francis & Cascante (citado por González & Ospina, 2013) en el ámbito pedagógico no se evidencia formalización de espacios en el día a día del trabajo académico de los profesores, en cuanto se percibe ausencia de espacios institucionales para realizar el debate, análisis y resolución de problemas de orden pedagógico. Esta tarea se asume a nivel individual. Por otra parte, se resalta la preocupación de los docentes por el tema curricular, en términos de los contenidos que deben abordarse, más no de las formas de construcción de conocimiento con los estudiantes. También en cuanto a la formación doctoral se observa una tendencia hacia lo disciplinar más que hacia lo pedagógico.

En el mismo sentido, Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier (citado por Sánchez & Jara, 2015) expresan: fuertemente demandada desde diversas perspectivas, se encuentra la formación y el trabajo docente, pues por una parte, un profesional de la enseñanza se enfrenta al imperativo de desplegar distintas habilidades, entre las cuales figuran el dominar los conocimientos, poner en práctica técnicas y procedimientos, analizar las apuestas antrosociales de las situaciones cotidianas, comprometerse en proyectos colectivos, utilizar rutinas y esquemas de acción contextualizados, reflexionar sobre sus prácticas (y analizar sus efectos), experimentar un

proceso de desarrollo personal, de evolución profesional y de estar en relación con los demás, comunicar.

Por otra parte, encontramos a Davini (citado por Sánchez & Jara, 2015) quien plantea que evitar el peligro de una formación inicial donde habitualmente los propósitos declarados que la inspiran y los imaginarios de los profesores remiten a modelos de escuela que no se corresponden con los contextos reales de trabajo docente. Reconociendo estas tensiones, se requieren condiciones que “faciliten la presencia de vasos comunicantes entre el capital activo producido en la práctica y el capital pasivo del conocimiento acuñado en teorías sistemática especializadas” (p.5).

2.2.4. Prácticas Docentes

En éste orden de ideas, en lo que concierne a la conceptualización, el término práctica docente, proviene del latín practice y del griego praktikée. La Real Academia Española (RAE) lo define como “los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo”, o “que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil” RAE, (citado por Pérez O. 2016). Desde el enfoque de la educación, la práctica didáctica, Labor (citado por Pérez, 2016) la define como la encargada de enlazar el conocimiento teórico del fenómeno educativo en el aspecto de la relación docente-discente con el futuro ejercicio profesional. En el fondo de toda práctica hay siempre un hacer. Es en éste hacer en el que se definen las formas y profundidades de una verdadera transposición. En los años ochenta surgen algunos autores que llaman la atención sobre la necesidad de investigar las dimensiones no observables del profesorado y su posible influencia en la actuación educativa Imbernòn, (citado por Munita, 2013). Este descubrir

de los aspectos no observados en las prácticas docentes confirma la influencia en la actuación educativa. Se da paso a investigaciones posteriores que se centraron en el docente como agente que toma decisiones, a partir de una elección de las alternativas que tiene a su disposición en su práctica profesional Cambra, (citado por Munita, 2013).

Teniendo en cuenta el planteamiento de los diferentes autores, existe una relación directa entre el saber y la práctica, a lo que Almeyda (2016) plantea:

Emerge la necesidad de que los profesores sean capaces de poner en acto sus saberes, que el conocimiento profesional se desarrolle con la sabiduría que otorga la práctica y que sea la reflexión la que permite la toma de conciencia del sujeto sobre su propia acción, manifiestan cuán importante puede llegar a ser la formación práctica para instalar un modo de construir conocimiento teórico-práctico acerca de la enseñanza que se proyecte al ejercicio profesional. (p.15).

La práctica docente da cuenta de las interacciones que propicia el profesor o profesora en relación con la enseñanza; además, se considera que éstas no solo se producen en el aula como espacio privilegiado. Pérez (2016). Ante lo cual, Zuluaga (citado por Leal & Urbina, 2014) anota:

Como noción metodológica, la práctica pedagógica designa los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza, una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía, Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los

sujetos de esa práctica, las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p.86).

El trabajo docente, principalmente el que se relaciona con la preparación de la enseñanza y la organización del proceso de trabajo en el aula, constituyen importantes factores que influyen en los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, la docencia eficaz y eficiente es inexcusablemente consecuencia del conjunto de disposiciones, saberes y prácticas de diferentes actores e instituciones que se entrelazan en el campo educativo, político y social, y que convergen finalmente en la escuela .Day (citado por Salazar & Marqués 2013). Se contemplan como buenas prácticas aspectos tales como lo que sabe el profesor y cómo prepara las clases, la forma en que realiza las clases, la actitud y el respeto hacia el alumnado, su estilo –estimulando, interesando e implicando al estudiantado, así como fomentando su participación y respondiendo a las preguntas que se le plantean. También se considera importante la forma de evaluar, en la medida que se considera como una parte del aprendizaje, (Díaz, Borges, Valadez & Zambrano, 2015).

2.2.5. Actitudes docentes

Las actitudes de los docentes juegan un papel trascendental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Álvarez, Castro, Campo & Álvarez.(2016) plantean la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más activos e importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación. Este tema ha generado investigaciones que pretenden descubrir las actitudes de todos

los implicados en el proceso educativo hacia la integración y las necesidades educativas específicas. Lo cual hace interesante ahondar en las actitudes docentes en el proceso de enseñanza y analizar cómo influyen en sus prácticas.

La profundización en el campo de las actitudes y de la práctica de los docentes, ha supuesto un proceso complejo por varias razones. La complejidad de estas razones responde a factores diversos. Uno de estos factores tiene vinculación con la dimensión afectiva de las personas, por la admiración y el respeto que nos merecen seres humanos que aun trabajando en condiciones precarias y excluyentes, tratan de aportar lo mejor de sí, para superarse como personas y como actores educativos. Otras razones, responden a los retos y desafíos que la complejidad social, mundial y de la educación misma nos plantean en el momento actual. Por esto, consideramos que redescubrir las actitudes y la práctica de los profesores, desde un proceso investigativo y desde una perspectiva transformadora, nos coloca frente a sujetos, que se revelan como personas, que además de desear el cambio, pretenden construirlo con voces propias y acciones nuevas... Este proceso muestra los desafíos que tienen los educadores para traducir su fortaleza intelectual, su potencial creativo y su compromiso con una educación de calidad, en acciones concretas, dentro y fuera del escenario escolar. Asimismo, nos muestra una realidad educativa marcada por necesidades históricas y por retos que le demandan un encuentro real con los cambios que experimentan los estudiantes, la educación y la sociedad. García D, (2015)

Por otra parte, López (citado por García, 2015), sostiene: [...]

Es difícil que los profesores promuevan el cambio si solo perciben lo inmediato, si no tienen capacidad para trascender a niveles más complejos en sus relaciones y si no poseen estrategias para diseñar su aprendizaje (p. 22).

Las actitudes docentes son la fuente del proceso evolutivo de la educación, el cambio educativo depende fundamentalmente de lo que piensen y hagan los docentes. Una actitud favorable de estos para abrirse a nuevas ideas, interrogarse por el hecho educativo y cambiar sus prácticas es una condición básica para la continuidad y el éxito de las innovaciones. Blanco (citado por García,2015)”las actitudes, son la fuente que inspiran o conducen al docente a un proceso de innovación o al fracaso de las mismas, en su práctica como tal”(p.22).

El lenguaje verbal y gestual del docente están siendo constantemente observados y evaluados por los estudiantes y de este lenguaje concluyen cómo el docente se siente en relación con ellos. Si los estudiantes notan que el docente tiene una actitud que refleja un interés por ellos, estos se sentirán apreciados y prestarán atención a sus clases. Con respecto, a las actitudes del docente pueden tener una gran influencia en la conducta del estudiante. De esta forma las actitudes negativas de los profesores, crean en los estudiantes actitudes de inseguridad, desmotivación y de temor que no permiten un adecuado aprendizaje, creando lo que se denomina como clima tóxico en el ámbito escolar y por el contrario las actitudes positivas de los profesores, permiten la motivación, seguridad y deseos de aprender en los estudiantes, generando climas positivos o nutritivos con indudables beneficios para los procesos de enseñanza-aprendizaje Teven & Mc Croskey (citado por Tabera, Alvarez, Hernando & Rubio, 2015).

(Giraldo, 2015) afirma que la actitud forma parte del mundo interior, desde donde se explica y se establecen relaciones con el mundo exterior, pero es este último el primordial al ofrecer a la persona, según Blumer (1982) "el contexto en el cual ha de encajar su propio acto de desarrollo (p.74). Lo cual significa que la relación compleja entre el propio mundo interior (ideas, vivencias, creencias etc.) y el mundo exterior (la relación de la persona con los objetos) son origen y resultado el uno del otro, constituyendo en esta relación la subjetividad y en ella las actitudes y las formas de expresarlos.

Según lo anterior se entiende que las actitudes hacen posible visibilizar las concepciones y formas de orientación de la acción aunque no la determinen. Por lo cual la actitud se toma como un elemento que participa en el desarrollo del acto y como un producto de ese proceso de socialización que incide de una u otra forma en la conducta del individuo frente a las demás personas, objetos o situaciones.

Hernández-Campoy citado por (Giraldo 2015) plantea que esta incidencia en la conducta humana se reconoce en tres ámbitos constituyentes de la misma: el cognitivo, el afectivo y el conativo. El primero hace referencia a los pensamientos y creencias, el segundo a los sentimientos y emociones y el último a la disposición para la acción. Estos tres actúan de forma conjunta en el modo reflexivo de la conciencia práctica y mediante el presente trabajo de investigación se trata de reconocerlos en lo que dicen y hacen los docentes en relación con la enseñanza de la comprensión lectora.

2.2.5.1. Estructura y Dinámica de las actitudes

Teniendo en cuenta todo el planteamiento de los autores anteriormente, es preciso señalar algunas características que se evidencian en las actitudes, resultado de diferentes investigaciones, ante lo cual Martín-Baró, (citado por García, 2015) señala tres enfoques predominantes, el de comunicación aprendizaje, el funcional y el de la consistencia. El enfoque comunicación-aprendizaje tiene como base las investigaciones de Hoyland, en la Universidad de Yale; y plantea que las actitudes son aprendidas y dependen de los refuerzos que recibe la persona al actuar de una u otra manera, sobre todo de los refuerzos provenientes de su grupo social. En este sentido para la configuración de las actitudes, adquiere importancia la información que la persona recibe y la fuente que la transmite.

El enfoque funcional implica que las actitudes sirven a diversas necesidades de las personas: la orientan frente a la realidad, le ofrecen formas adecuadas de comportarse y le permiten expresar sus opciones. Para cambiar una actitud hace falta que se cubran las funciones servidas por la actitud original; las actitudes incluyen creencias y sentimientos, como disposiciones hacia la acción.

Paralelo a esto, Ros (citado por García, 2015) al presentar su estudio sobre las actitudes, expresa que desarrollamos actitudes cada vez que tomamos una posición favorable o desfavorable ante las cosas, las personas o los acontecimientos. Lo cual supone una interacción activa con el mundo físico y social del que formamos parte. Las actitudes son, por tanto, orientaciones evaluativas hacia un objeto sea físico o social. Su estructura tiene tres componentes: cognitivo, evaluativo y conductual. De acuerdo con este autor, el componente cognitivo alude a la información que las personas tenemos sobre dicho objeto “el componente

evaluativo es la relación de afecto o desafecto que sentimos hacia el mismo; mientras que el componente conductual es el comportamiento o la intención de comportamiento que realizamos ante un objeto de actitud” (p.61).

2.2.6. Comprensión lectora

Existen muchas teorías y explicaciones científicas acerca de la comprensión lectora pero por la naturaleza y objeto de este estudio, se priorizará en los aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora.

Esta delimitación constituye el marco teórico referencial que sirve de sustento para analizar la correspondencia entre estos y las teorías implícitas o creencias, que emergieron de los docentes que participaron en esta investigación y reconocer sus estrategias de enseñanza.

2.2.6.1 Proceso de la comprensión lectora

Montenegro & Hache (citado por Camacho, Jurado & Mateus, 2013) menciona que la comprensión lectora es:

Un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto. Por lo tanto, se resalta que este proceso lleva consigo unas características que cambian tanto el paradigma tradicional como el de tradición lingüística, basados en la decodificación (p,23).

Por su parte Daniel Cassany (2006) considera que la lectura no se limita a un simple proceso de construcción de significados, la lectura es más bien un proceso crítico de gestión de ideologías, porque todo texto entraña un punto de vista, un sesgo, una mirada, una subjetividad

inevitable , pues no existe un discurso neutro u objetivo, éste se produce con una intención y responde a un contexto determinado, por tanto la comprensión de un texto es un proceso constructivo de interacción social y cultural, elementos externos que inciden de manera determinante en la construcción de significados.

En la conceptualización de la comprensión lectora, afirma Kintsch & Van Dijk (como citó Vidal & Manríquez, 2017) es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas. Se advierte que el conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto.

En el mismo orden de ideas, Sánchez (como citó Vidal & Manríquez, 2017) menciona que existen dos tipos de comprensión: una superficial que sólo se ocupa de extraer ideas contenidas en el texto y otra profunda que proviene de interpretar o construir modelos mentales del texto.

La segunda de ellas garantiza el éxito del aprendizaje, pues deriva en la constitución de un pensamiento crítico, el cual, al estar relacionado con el uso de herramientas cognitivas, se vuelve un factor importante a desarrollar en los estudiantes, sobre todo en los universitarios que continuamente deben analizar información, resolver problemas y tomar decisiones que impactarán en su futuro quehacer profesional.

De igual manera, Graesser, Williams & Atkins (como citó Bañales, 2015) evidentemente, la construcción de una representación mental integrada es afectada, entre otros aspectos, por el nivel de conocimiento previo, los objetivos y las estrategias de lectura, además,

relativamente compleja supone también la puesta en marcha de procesos de regulación meta cognitiva, es decir, implica un proceso consciente donde el estudiante en su papel de lector debe ser capaz de detectar y solucionar los problemas de comprensión generados durante la lectura de un determinado texto. Momento en el que el papel del docente como mediador de la acción educativa se convierte en fundamental.

Con lo anterior, se demuestra que el modelo denominado instrucción meta cognitiva para el desarrollo de la comprensión oral, de Goh (citado por Hernández & Izquierdo (2016) evidencian que

“Existen dos tipos de actividades de aprendizaje. El primero incluye actividades de comprensión oral integradas en la experiencia; estas actividades permiten al aprendiz experimentar procesos socio-cognitivos de comprensión oral cuando trabajan actividades específicas de comprensión. Normalmente, estas actividades involucran el trabajo con el libro de clases o los materiales que el profesor prepara y cuyo objetivo es principalmente extraer información y construir el mensaje. El segundo tipo de actividad conlleva la reflexión guiada en la comprensión, monitoreando y evaluando los alcances de la misma”. (p.41).

También encontramos con respecto a la comprensión lectora el planteamiento de Benavides & Sierra, (2013) los cuales afirman que:

“La comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: interpretación, (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar.) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica. (p.86)”.

En relación con el momento de la lectura, se deben activar las estrategias previas, antes y después de la lectura Solé (citado por Lagos, et al, 2013). Es necesario recordar que la lectura es un proceso interactivo entre texto y realidad del lector o lectora, que depende de la situación de lectura, que implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído y que es mediada por docentes de cada disciplina.

2.2.6.2 Modelos del proceso comprensión lectora.

A continuación, se describen las tres teorías más importantes que han tenido una fuerte influencia en la enseñanza y en los cursos formativos de los docentes sobre la comprensión lectora: son la teoría centrada en la transferencia de la información, la teoría interactiva y la teoría transaccional.

2.2.6.2.1 El modelo como transferencia de la información

En este modelo plantea (González, 2012) la lectura es un proceso secuencial, el proceso se inicia con el reconocimiento de las letras para luego pasar al código fonológico (conversión grafema-fonema) El lector al dominar el sistema fonológico y las reglas de sentido podrán generar un discurso oral fluido, considerado como evidencia de la comprensión, se trata entonces de decodificar el código escrito para lograr extraer el significado del texto de manera lineal. Para lograr lo anterior se necesita aprender técnicas y un vocabulario amplio, ya que la identificación de las palabras permitirá la fluidez de la lectura.

Para lograr lo anterior se deben preparar actividades de lectura que traten de mejorar individualmente las habilidades del lector para transferir información entre ellas el modelado (la

actuación del profesor para enseñar cómo se lleva a cabo la lectura) y la práctica continúa (ejercitar continuamente la habilidad de leer).

Según esta teoría las principales dificultades para el proceso de la comprensión lectora es la incapacidad del lector para decodificar y la pobreza de vocabulario. Esta teoría tiene la limitación de no explicar porque muchos lectores descifran el código escrito y su estructura, pero no son capaces de entender el significado del texto en su totalidad.

Una nueva teoría que surge a mediados de la década de los setenta será la encargada de ofrecer una respuesta a esta dificultad, fundamentada en la psicología cognitiva y entendiendo la lectura y su comprensión como un proceso interactivo entre el lector y el texto.

2.2.6.2.2 El modelo interactivo

Este modelo centra su atención en los procesos de la mente humana y compara la mente con el computador. Pozo (citado por González, 2012). Entendiendo que en la comprensión de la lectura, se necesita que la mente realice tres pasos: (entrada) obtener la información del texto, (procesamiento) activar las capacidades cognitivas y conocimientos previos, realizar inferencias y (salida) construir el significado global del texto, pasos que podemos identificar en las siguientes ideas de (Solè, 1987): La lectura es una actividad cognitiva compleja, por eso quien lee se debe convertir en un procesador activo del contenido del texto, utilizando sus esquemas mentales, resultados de sus vivencias y experiencias, con el fin de integrarlos con los nuevos conocimientos que el texto ofrece, pudiendo sufrir estos esquemas o representaciones transformaciones o ajustes durante el proceso. En esta teoría la lectura es entendida como un proceso interactivo entre el lector y el texto, para poder comprender globalmente su significado.

Para poder comprender el texto se deben enseñar habilidades superiores como el análisis y la inferencia para el procesamiento de la información. Paz (citado por González, 2012). Las habilidades son entendidas como capacidades que deben desarrollarse progresivamente para que el lector pueda elaborar el significado del texto relacionando sus conocimientos previos con la información del texto. Debido a lo anterior una estrategia importante para el desarrollo de estas habilidades de comprensión es la activación de los conocimientos previos, especialmente cuando se lee un tema que requiere de determinados conceptos para comprenderlo. Condemarin y Medina (citados por González, 2012). Según esta teoría la principal dificultad es la falta de desarrollo de habilidades cognitivas de los docentes y de los estudiantes. Paz (citado por González, 2012) y el problema de los límites de la memoria a corto plazo. En cuanto a la memoria todavía existen docentes que consideran que memorizar es comprender.

Esta teoría tiene algunos limitantes, ya que no toma en cuenta los aspectos subjetivos estéticos y éticos del lector. La teoría transaccional es quien pone énfasis en estos aspectos.

2.2.6.2.3 Teoría Transaccional

Esta teoría fue desarrollada por Louise Rosenblat en 1978, desde el campo de la literatura. Ella plantea que en la lectura se establece una doble relación Reciproca, transacción entre el lector y el texto. En esta teoría la lectura es un proceso de transacción reciproca entre el mundo del lector y el texto. La comprensión es el resultado de esa transacción, es una síntesis un nuevo texto único e irrepetible. En este modelo se enseña atención selectiva, condicionada por múltiples factores sociales y personales.

El propósito de la enseñanza es desarrollar la actitud Eferente: centrada en lo que ha de ser retenido después de la lectura. La actitud Estética: centrada en lo que está sintiendo, pensando o viviendo el lector durante la lectura.

Las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en este modelo es activar todos los elementos anteriores. El significado de comprensión no reside en el texto o el lector, se crea durante la transacción entre el lector, el texto y el contexto.

Para carney (citado por Gonzales, 2012) el significado que se crea es relativo, es decir existirán discrepancias en la comprensión entre los lectores, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre cada uno de los lectores y cada uno de los textos en cada contexto específico.

Es como consecuencia de lo anterior que un contexto relativamente homogéneo como es el aula de clases, algunas veces las respuestas no son homogéneas como esperan algunos docentes ya que cada estudiante construye su propia comprensión, la cual no necesariamente coincidirá con la de sus compañeros, salvo en aspectos sencillos de reproducción literal y en las inferencias lógicas del texto, pero la comprensión y valoración crítica serán diferentes.

2.2.7 Niveles de lectura según el ICFES

Se puede afirmar entonces que el nivel de profundidad en el análisis de la lectura, dependerá de las habilidades que el lector posea. A continuación se considera pertinente resaltar y ubicar los tres niveles de lectura expresados por el ICFES y al mismo tiempo dejar claro cuáles son las características que poseen cada uno de ellos:

2.2.7.1 Nivel Literal.

En este nivel, la persona es capaz de decodificar el conjunto de grafías que aparecen delante de sí, y de poder incluso, pronunciarlas si es que lo considera necesario. En otras palabras, es el reconocimiento o localización de la información que contiene un determinado texto.

2.2.7.2 Nivel Inferencial.

Es la habilidad que posee la persona para establecer conjeturas o hipótesis a partir de la información que le provee una determinada lectura. Así mismo, es un proceso superior no aprendido, propio de las capacidades mentales humanas, que permite a la persona trascender de lo percibido a través de la lectura, para obtener información no explicitada a partir de otra que sí lo está.

Este nivel supone un complejo proceso de interpretación por parte del lector, ya que necesita que este realice procesos de suposición y de relación de la información que le son presentados en el texto con la información que él (por su experiencia de vida y conocimiento del entorno) posee.

2.2.7.3 Nivel Crítico.

Este nivel es el más alto respecto de la comprensión lectora porque, además de los procesos anteriores, exige la opinión, el aporte, la perspectiva del lector respecto de lo que está leyendo; por lo que exige un conocimiento respecto del tema y de la realidad en el que el mismo se desarrolla.

2.2.8. Estrategias pedagógicas

Díaz Barriga (como citó Hernández & Izquierdo, 2016) define estrategias pedagógicas, como: “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas, las estrategias pueden definirse como “aquellas operaciones mentales que el individuo realiza al momento de aprender, e incluyen: comprensión de los procesos de almacenamiento y memoria, y procesos de uso y recuperación de la información” (p.41).

También Muria (como citó Hernández & Izquierdo, 2016) las define como actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se ejecutan con un propósito cognoscitivo determinado, como la mejora del aprendizaje, la resolución de un problema o la asimilación de la información.

Por su parte encontramos autores como Díaz Barriga & Hernández, (1999) quienes revelan que se puede hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación. Las estrategias preinstruccionales (los objetivos y el organizador previo), Las estrategias construccionales (ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras) las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material (pos preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales).

Jiménez Rodríguez (citado por Heit, 2012) sostiene que las estrategias son procesos secuenciales que un individuo utiliza para alcanzar una meta controlando su actividad cognitiva.

Para esto, como ya hemos visto, el sujeto debe conocer cuándo y por qué utilizar las diferentes opciones de estrategias cognitivas y metacognitivas. La metacognición en relación con las estrategias, nos permite darnos cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe, y además saber qué se puede hacer para solucionar los fallos que se presentan en la comprensión y por lo tanto dificultan el aprendizaje. Es importante aclarar que existen estrategias que se presentan espontáneamente en el sujeto, es decir, sin ningún tipo de instrucción; y hay otras que deben ser enseñadas. Algunos autores como Garner & Alexander (citado por Heit, 2012) afirman que la motivación es crucial para que un individuo emplee tiempo y esfuerzo para la aplicación de una estrategia de cualquier tipo. Algunos estudiantes, afirman Ames & Ames, (citado por Heit, 2012) presentan una motivación negativa que se caracteriza por la creencia de que no se posee ninguna estrategia para completar una tarea y que los lleva a una actitud de desconexión y pasividad.

2.2.8.1. La Metacognición

Este aspecto importante en los procesos de lectura lo define John Flavell (citado por Jaramillo, & Simbaña, 2014) denomina a la metacognición como la “cognición acerca de la cognición”. Establece que el desarrollo de las habilidades meta cognoscitivas desempeña un papel importante en muchos tipos de actividad cognoscitiva como: persuasión oral, comprensión lectora, la recepción, la atención, la solución de problemas y diversas formas de autocontrol. Para profundizar el concepto, es necesario determinar la relación que existe entre cognición y metacognición.

La cognición se entiende como el desarrollo de la mentalidad humana, a través de procesos como recordar, procesar información, la atención y la percepción. En el mismo orden plantea Condemarín, (citado por Jaramillo, & Simbaña, 2014).

La metacognición según Cheng, (citado en KlinCgler & Vadillo, 2000), involucra dos procesos El conocimiento meta cognitivo, autovaloración o conciencia meta cognitivas y el control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración. El primero se refiere al conocimiento que una persona tiene frente a una situación determinada, se entiende que la persona debe hacer uso de sus propios recursos cognitivos para resolver una tarea con efectividad; el segundo se refiere a la habilidad de maniobrar, regular o controlar los recursos o estrategias cognitivas, con el propósito de asegurar el éxito de una tarea o solución del problema; además incluye, entre otras, las actividades de planeación, monitoreo, revisión y evaluación.

Brown (citado por Jaramillo, & Simbaña, 2014) se refiere a las actividades de planeación, monitoreo, revisión y evaluación como procesos esenciales, cuya función es regular el proceso cognitivo. Así define a la planeación como una actividad previa a la ejecución, es la actividad que diseña el camino o rumbo de las acciones y estrategias a seguir; el monitoreo, se entiende como una observación; aquí se determinará según el autor, si las personas aciertan a predecir su propia memoria y obtienen éxito en resolver tareas o problemas; la revisión se referirá al proceso de rectificación de la estrategia empleada, se determinará si ésta fue empleada correctamente, de no serlo se establecerá correcciones sobre la marcha; la evaluación permite contrastar los resultados, implica valorar los resultados de la estrategia utilizada. Estos aspectos explicativos sobre el proceso meta cognitivo, centra su atención en la toma de conciencia, hace que el ser humano a través de su conocimiento propio genere habilidades y estrategias para resolver problemas, y sean un aporte significativo para su vida propia.

2.2.9. Clases de textos según pisa

Los textos o materiales de lectura están organizados de diversas maneras; por su tipo textual: narración, exposición, descripción y argumentación y también a partir de la forma en que se presenta su contenido: continuo, discontinuo o mixto.

Los textos con formato continuo son aquellos que cuando los textos están organizados en oraciones que a su vez se reúnen en párrafos que pueden incluirse en estructuras más amplias como secciones, capítulos o libros. Ejemplos de este formato textual se pueden encontrar en reportajes de periódicos, artículos (de opinión o divulgación), entrevistas, ensayos, novelas, cuentos, revistas, cartas, entre otros.

En cuanto, a los textos no continuos están organizados en forma diferente a los Textos Continuos y por ese motivo para leerlos es necesario utilizar un método diferente. La noción de textos discontinuos proviene de los trabajos de Kirsch & Mosenthal (1989-1991). Ellos clasifican los textos por la manera en que se organizan, que es diferente a la de los textos continuos cuyo formato está compuesto de modo general por palabras, frases oraciones párrafos y capítulos en forma lineal. En cambio, la forma de presentarse de los textos discontinuos es mediante la utilización de códigos combinados (imagen, líneas, palabras) y de manera no lineal, pero organizada. Según el Proyecto PISA, siguiendo a los autores mencionados arriba, los textos discontinuos son aquellos que no siguen la estructura secuenciada y progresiva. En estos textos la información se presenta organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva.

Ahora bien, con respecto a los textos discontinuos resultan fundamentales para desarrollar prácticas sociales del lenguaje en los diversos ámbitos de la vida contemporánea, regida por un

uso cada vez más especializado de todos los tipos y formatos textuales. La lectura de textos con este formato supone el empleo de los procesos cognitivos de identificación, interpretación y reflexión de información en textos que pueden resultar poco familiares para los estudiantes, por ejemplo, las gráficas con resultados de estadísticas, lo cual implica el conocimiento de convenciones tipológicas que no siempre resultan claras ni fáciles de manejar para los estudiantes o lectores en general. Los textos discontinuos no tienen una estructura secuenciada y progresiva, su comprensión requiere del uso de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada.

Es un género que permite expresar gráficamente conceptos, procesos, estructuras, mapas, tablas acontecimientos, que son susceptibles de ser graficados, permitiendo al lector entender con claridad y rapidez una información; puede clasificarse en cuatro grandes tipos: diagramas, mapas, gráficos y tablas (Zayas, 2012).

2.2.10. Momentos de la clase

Según las políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN.) e impulsado por el programa ministerial todos a aprender 2.0, en el marco del evento” Evaluación formativa: Una oportunidad para el fortalecimiento curricular y los procesos de seguimiento al aprendizaje” (MEN, 2017). Concibe los siguientes momentos de la clase:

Exploración

En este momento de la clase se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos frente a la temática a abordar y/o actividad a realizar, la importancia y necesidad de dicho aprendizaje. Le permite al docente tener un diagnóstico básico de los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente al nuevo

aprendizaje y/o actividad a realizar, la cual le brinda pautas para desarrollar la actividad y facilitar la comprensión y el logro del aprendizaje propuesto.(MEN, 2017).

Estructuración

En este momento el docente realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación al objetivo de aprendizaje. Presenta el tema, hace la modelación y verifica la comprensión del aprendizaje en los estudiantes. Plantea la secuencia de actividades a desarrollar teniendo en cuenta los tiempos, la organización de los estudiantes, el producto esperado (MEN, 2017).

Practica/ejecución

Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje con el contexto en el que se encuentran los estudiantes (MEN, 2017).

Transferencia

En este momento el docente planea cómo los estudiantes van a socializar y transferir lo comprendido durante la actividad con el fin de constatar si se logró el objetivo de aprendizaje, el docente plantea estrategias de evaluación formativa que permita realimentar oportunamente y hacer seguimiento al proceso de aprendizaje (MEN, 2017)

Evaluación

Momento de valoración, el docente explica las actividades que permitan verificar el aprendizaje de los estudiantes a través de estrategias de socialización y evaluación formativa, realiza el cierre de la actividad y recoge apreciaciones, comentarios, observaciones de los estudiantes y establece compromisos, acuerdos y conclusiones, plantea estrategias de evaluación formativa que permita realimentar oportunamente y hacer seguimiento al proceso (MEN, 2017).

La intención del presente capítulo fue explicar los fundamentos teóricos acerca de la comprensión lectora, las creencias y saberes, las estrategias y actitudes del docente, los cuales conforman los elementos fundamentales para describir las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora. Lo anterior constituyó una base teórica, fundamental para la elaboración de los dos instrumentos de investigación, como fueron: la entrevista semiestructurada y la rúbrica de observación que permitieron obtener de los docentes la información sobre sus creencias y saberes para poder realizar el análisis de correlación entre las teorías de la comprensión lectora, las actitudes y estrategias y las representaciones verbalizadas y observadas de las teorías implícitas o creencias de los docentes participantes en esta investigación.

3. Metodología

3.1 Diseño metodológico

La naturaleza de esta investigación y el objeto de estudio pertenecen al ámbito educativo. Por ello, el Diseño etnográfico, es el adecuado para caracterizar las creencias de los profesores y contrastarlas con sus propias actuaciones y estrategias de enseñanza

En este capítulo se observa la estructura metodológica que hemos aplicado para desarrollar esta investigación, y se describen los distintos instrumentos utilizados para la recogida de datos y el tipo de análisis a que estos datos han sido sometidos, así mismo se detalla el paradigma, el tipo de investigación, la población y la muestra seleccionada.

3.2 Paradigma y tipo de investigación

Esta investigación de tipo cualitativo, se enmarca dentro del paradigma interpretativo, al ser este objeto de estudio de naturaleza social y perteneciente a la cultura escolar, se necesita comprender la práctica de los docentes, describiendo la cotidianidad del aula, analizando el contexto y las actitudes de los docentes.

De acuerdo a Sandín (2003) “El enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva social e histórica” (p.56).

En este paradigma la relación sujeto-objeto se establece mediante “relaciones influenciadas por factores subjetivos”, de manera que se llega a entablar una interrelación entre investigador-participantes.

En este sentido, se debe procurar comprender las cosas y los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual.

3.3 Enfoque de la investigación

Ésta es de enfoque cualitativo, pero vale señalar que en relación a las contradicciones aún existentes entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, señala Grinnell (citó Sampieri, Fernández & Batista, 2014) ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento, por lo que la definición previa de investigación se aplica a los dos por igual.

En términos generales, estos métodos utilizan cinco estrategias similares y relacionadas entre sí:

Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.

Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.

Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.

Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.

Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras. Sin embargo, aunque las aproximaciones cuantitativa y cualitativa comparten esas estrategias generales, cada una tiene sus propias características. Grinnell, (citado por Sampieri, Fernández & Batista, 2014, p.4)

Una vez desarrollados los argumentos teóricos presentados en la primera parte, los cuales sustentan las preguntas de investigación y atendiendo a los objetivos, es necesario

seleccionar la metodología; Para éste proceso se optó por un estudio de corte cualitativo, “éste enfoque también se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de paraguas en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos”(Sampieri, Fernández & Batista, 2014, p.7).

3.4 Diseño de la investigación

Este trabajo constituye una investigación con un diseño etnográfico, de carácter exploratorio y de tipo interpretativo, donde los participantes tienen un protagonismo activo en el proceso. Al respecto anota (Gómez & Riquet (2012) los sistemas etnográficos pretenden producir interpretaciones profundas y significados culturales desde la perspectiva de los participantes.

Un diseño etnográfico o esquema de trabajo de campo indicativo es un proceso cíclico que no se secuencia linealmente según unas etapas ordenadas en el tiempo. Ese proceso es asimismo flexible, es decir, capaz de adaptarse a los imponderables del trabajo de campo, y abierto, en el sentido dispuesto a recoger las notificaciones que el investigador introduce a lo largo de su estudio García, (citado por Axpe, 2014).

Las denominadas etnografías escolares realizadas desde el campo de la didáctica y desde la sociología de la educación no coinciden con los principios teóricos y metodológicos y con los postulados que se manejan en la antropología.

Es preponderante señalar que se procedió a hacer una caracterización de los procesos didácticos que llevan a cabo un grupo de docentes de la educación básica secundaria, para la enseñanza de la comprensión lectora y su papel mediador en la búsqueda de la metacognición, la cual se constituye en factor determinante en todos los procesos lectores, siendo la escuela el

espacio oportuno para tal fin, en éste sentido plantea Montes, (citó Munita, 2014) la escuela es nuestra gran ocasión.

3.5 Participantes y muestra

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso llevar a cabo, durante un período de tiempo, una observación directa en el aula, del quehacer cotidiano docente que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales, registros de audio y video; tras éste proceso, el resultado que se obtiene plasma una gran “fotografía” del mismo; que sumado a antecedentes y referentes teóricos, coadyuvan a explicar claramente los nuevos retos, de los procesos de la práctica mediada. A lo que Colomer & Munita, (2013), denominan la lectura como un desafío.

Para seleccionar la muestra se utilizó un criterio no probabilístico intencionado, debido a que las unidades de análisis no fueron escogidas al azar, sino intencionalmente. El muestreo intencional es aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo leyes al azar, sino de alguna forma intencional. Es decir, se seleccionan los docentes de acuerdo a criterios estratégicos, relacionados a los objetivos de la investigación (Ruíz, 2012). En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra. Es así como se seleccionaron los docentes a observar, teniendo en cuenta criterios voluntarios, los docentes accedieron a ser observados, y con criterios de idoneidad, licenciados en educación que incluyeran actividades de lectura en sus clases

La población objeto de ésta investigación la componen 23 docentes de la institución Etno educativa de Soplador, los participantes o muestra de ésta investigación, objeto de estudio, lo

conforman 4 responsables del proceso mediador en la enseñanza de la comprensión lectora, hacia la metacognición, como son los docentes, los cuales serán los actores directos del proyecto. En este caso el propósito es caracterizar las prácticas de estos cuatro (4) actores, tras una muestra propositiva, de los docentes de las áreas de castellano, ciencias sociales, ciencias naturales y ética y valores; pertenecientes a la institución Etnoeducativa departamental Soplador, del municipio de la Zona Bananera, Magdalena, Colombia, ubicados en una Zona de difícil acceso, población de carácter rural, hijos de campesinos labriegos o trabajadores del campo, madres cabezas de hogar y/o víctimas del conflicto armado.

Las concepciones actuales nos llevan al convencimiento de que cualquier actividad de lectura debe implicar un proceso crítico de comprensión, Sin embargo, esto no siempre se entendió así. Solé (citado por Rodríguez, 2013). No siendo la excepción las prácticas de la enseñanza de la comprensión lectora, la cual se constituye en objeto de estudio de ésta investigación

3.6 Contexto del objeto de estudio

El Corregimiento de Soplador presenta una particularidad cultural sin igual, acumula la herencia y las memorias de afro descendientes llegados en el marco de la bonanza de los cultivos de banano y arroz de esta importante zona agrícola de la Costa Atlántica. Este corregimiento presenta con orgullo las más sobresalientes manifestaciones culturales del proceso de migración ocurrido en la decadencia de la United Fruit Company.

3.6.1 Perfil de los participantes.

Docente 1.

Edad: 47 años

Estado civil: Casada

Asignatura: Ciencias Naturales.

Años de experiencia: 23 Años

Estatuto Docente: 2277

Docente 2

Edad: 31 años

Estado civil: Casado

Asignatura: Etica y valores e inglés

Años de experiencia: 9 Años

Estatuto Docente: 1278

Docente 3.

Edad: 44 años

Estado civil: Casado

Asignatura: Ciencias Sociales, Constitución política y Democracia

Años de experiencia: 20 Años

Docente 4

Edad: 64 años

Estado civil: Casado

Asignatura: Castellano

Años de experiencia: 35 Años

Estatuto Docente: 2277

3.7 Técnicas e instrumentos

La entrevista

En el proceso de recolección de la información, a través de la técnica de la entrevista se hace necesario crear un ambiente favorable, abierto, para lograr una participación más espontánea.

En la indagación cualitativa, los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El investigador debe ser sensible, genuino y abierto, y nunca olvidar por qué está en el contexto. Lo más difícil es crear lazos de amistad con los participantes y mantener al mismo tiempo una perspectiva interna y otra externa. En cada estudio debe considerar qué papel adopta, en qué condiciones lo hace e ir acoplándose a las circunstancias Grinnell & Unrau, (citó Sampieri, Fernández & Batista, 2014).

Con respecto a las entrevistas, representan la técnica de excavar para adquirir conocimiento sobre la vida social; éstas son flexibles y dinámicas y van dirigidas a la Comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras Taylor & Bogdan, (citó Axpe, 2015).

En el proceso de la técnica de la entrevista se pueden encontrar tres clases.

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información, regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo en lo cual coinciden Ryen, Grinnell & Unrau, (citado por Sampieri, Fernández & Batista, 2014). Regularmente el propio investigador conduce las entrevistas.

La observación

Teniendo en cuenta las características señaladas anteriormente para la presente investigación, ésta ha de tener una ruta que orientará el proceso. Ante lo cual, Sampieri, Fernández & Batista (2014) señala:

Será una etapa de observar, indagar, a través de un proceso interpretativo, iterativo y recurrente, donde se hará uso de notas de campo, bitácoras, rejillas de observación, entrevistas, así como fotografías y uso de medios audiovisuales durante el proceso; ésta ruta conducirá a la descripción del ambiente, revisión del planteamiento inicial, el desarrollo de la hipótesis, primeros análisis de temas y categorías (p. 357).

De igual manera, con respecto a las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación etnográfica cabe resaltar algunas conceptualizaciones. Ésta (la etnografía) se

interesa por lo que la gente hace, como se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Woods (citó Axpe, 2014).

Así mismo, Lichtman & Morse (citó Sampieri, Fernández & Batista, 2014). Afirman “su reto mayor consiste en introducirse al ambiente y mimetizarse con éste, pero también en captar lo que las unidades o casos expresan y adquirir una comprensión profunda del fenómeno estudiado” (p. 397). Vale destacar algunas conceptualizaciones referentes a la observación, que según Spradley, (citó Axpe, 2014) tiene las siguientes fases:

Observación descriptiva, en la que no se tiene muy claro qué observar y los problemas no están suficientemente definidos; observación focalizada, que responde a cuestiones que son fruto de una primera reflexión y observación selectiva, en la que sólo se observa aquello que permite contrastar nuestras explicaciones. (p.68).

3.7.1 Creación y diseño de instrumentos

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la investigación es caracterizar las prácticas docentes en el proceso de la comprensión lectora, se diseñaron dos instrumentos así:

Entrevista semiestructurada individual. (ver anexos).

Rubrica de observación (ver anexos).

-Diseño y elaboración de la entrevista

En cuanto a la entrevista semiestructurada la cual consta de 27 interrogantes, a través de las cuales se ameniza la conversación con los docentes participantes. Se elaboró el siguiente diseño:

Objetivo de la entrevista: Caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Tipo de entrevista: Semiestructurada

Fuente: 4 docentes de básica secundaria

Listado de temas o ítems de interés.

Los temas fueron seleccionados teniendo en cuenta las categorías de análisis como son: las creencias y saberes de los docentes- las estrategias docentes y las actitudes del docente. Para cada categoría se formularon 9 preguntas las que buscaban que el entrevistado explicitará sus representaciones de carácter conceptual y sus creencias, como también sus experiencias de enseñanza en torno a la comprensión lectora.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos, utilizándose una grabadora para tal fin y se realizaron en las instalaciones del plantel Etnoeducativo de Soplador en el corregimiento de Sevilla entre el 18 y 20 de Septiembre del año 2017.

Diseño y elaboración de la rúbrica de observación de clase

El instrumento de observación de clase consta de 3 categorías, a observar (creencias y saberes, estrategias docentes y actitudes del docente) divididas en 7 ítems o rasgos a observar, con su respectiva escala de estimación y una columna para realizar observaciones de forma narrativa, evitando hacer juicios y simplemente anotando lo que sucede en el aula.

Se elaboró el siguiente diseño:

Objetivo de la Rubrica: Caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Tipo de observación: No participante

Fuente: 4 docentes de básica secundaria

Listado de temas o ítems de interés: 7 ítems por categoría a observar.

Este instrumento se aplicó durante dos sesiones- clase a cada docente, realizando un total de ocho observaciones por investigador durante los meses de Septiembre y Octubre.

Validación de los instrumentos

Los dos instrumentos utilizados en esta investigación fueron validados por dos docentes Magísteres y un Doctor en Educación, es decir mediante el juicio de expertos, los cuales avalaron los constructos. Se les envió una carta que adjuntaba la matriz de correlación de las preguntas propuestas con los objetivos de la investigación, solicitándoles su opinión de expertos y las sugerencias para mejorar los instrumentos. El Doctor Salvador Atencio recomendó revisar las preguntas relacionadas con las categorías de las Creencias y saberes y las Actitudes docentes del instrumento de la entrevista, de esta forma de 30 preguntas iniciales quedaron 27 validadas.

Y en el instrumento de Observación recomendaron revisar la escala numérica, por lo cual se cancelaron los números y se colocó una escala más descriptiva.

Con base en este juicio de expertos y sus observaciones, los instrumentos utilizados en la presente investigación tienen validez de contenido y de constructo, dado que los ítems y las preguntas indagan el problema planteado y sus diferentes aspectos, dando como resultado la confiabilidad de los mismos.

3.8 Procedimiento de la investigación

El proceso de ésta investigación se en ruta hacia la perspectiva que plantea la investigación educativa de carácter etnográfico, la cual tiene unas características particulares, ante lo cual anota García (citado por Axpe 2014) lo describe de la siguiente manera:

Se aplican tres fases en este proceso de investigación, se aplican tres fases en este proceso de investigación, como son:

Fase 1: Describir las creencias y saberes de los docentes en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

Fase 2: Identificar las estrategias utilizadas por los docentes, que median en el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fase 3: Describir las actitudes pedagógicas utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza.

Teniendo en cuenta las fases anteriores, se aplicará la entrevista semi-estructurada para cada una de éstas, donde el docente de manera libre expondrá sus concepciones de acuerdo a las preguntas orientadoras del instrumento (ver anexo).

Se aplica la entrevista semi-estructurada a una muestra propositiva de cuatro docentes de la institución en mención, de las áreas de castellano, C. Sociales, C. Naturales y Ética y valores, con los cuales de manera libre y amena se establece un diálogo siguiendo los interrogantes planteados en el instrumento construido y validado para tal fin, a través del cual cada docente

expresa sus concepciones y saberes, así como las estrategias que utilizan para el desarrollo de sus prácticas docentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Ver anexo).

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, es preciso señalar que en esta investigación se hace un proceso de observación donde se tiene como finalidad caracterizar las prácticas docentes de los participantes.

Los procesos de elaboración de datos que conducen a elaborar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar. Éstos podrían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos en distintos momentos y grados de abstracción, pero también son en cierta medida procesos complicados e inseparables. Velasco & Díaz (citó Axpe, 2015).

Por otra parte, es preciso destacar de igual manera, la importancia que tiene la etapa de análisis de la información, que si bien es cierto, a través del proceso se reorientan acciones de acuerdo a la necesidad; es en esta etapa donde luego de los procesos de sistematización de la información referente a la caracterización de las prácticas docentes, se procede a hacer la triangulación de la misma.

Triangulación

La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación. Los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método Donolo (citado por Villas, et al, , 2013).

Por otra parte y en el mismo orden, Denzin (citado por Villas, et at 2013) establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, organizando posibilidades y

alternativas para adoptar la que sea más ajustada al estudio. Hay una primera forma de triangulación, la de datos, que toma en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación. Una segunda forma de atender a la triangulación es la de investigadores, la cual incorpora varios observadores para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo. La tercera forma, triangulación de métodos, recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. Ésta categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación y refleja la disputa entre procedimientos cuantitativos y cualitativos o de consistente simbiosis entre ellos.

El cuarto modo de triangulación es el de teorías, porque se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales. “El quinto y último procedimiento es la triangulación múltiple, ya que propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores” (p.7).

Para la presente investigación se solicitó autorización a la coordinadora y Rector de la Institución Etnoeducativa Departamental Soplador, ubicada en el municipio de la Zona Bananera, Magdalena, así como consentimiento de los docentes.

4. Resultados de la investigación

4.1 Resultados de la entrevista

Tabla 2.

Categorización y Subcategorización Docentes.

Información obtenida de Entrevista a docentes (Elaboración propia)

4.2 Resultados observación

La muestra para la observación fue de 4 docentes de secundaria de la institución Etno educativa de Soplador, se realizaron un total de 8 observaciones, cada docente fue observado dos veces.

Tabla 3

Rúbrica de observación- creencias docentes

Sub Categorías	Escala	A Énfasis fuerte	B Énfasis importante	C Énfasis leve	D No se enfatisa
Creencias y saberes					

1. Da a conocer claramente el o los objetivos de lectura			4	4
2. Tiene en cuenta los conceptos previos de los estudiantes y los evalúa.			4	4
3. Escucha y tiene en cuenta la opinión de los estudiantes		4	4	
4. Permite al estudiante relacionar el aprendizaje con otros contextos			4	4
5. Plantea estrategias de evaluación formativa de manera oportuna y permanente que permitan la retroalimentación			4	4
6. Aplica actividades que permiten verificar el aprendizaje de los estudiantes.		4	2	2
7. Realiza el cierre de la actividad con comentarios, compromisos y/o conclusiones		2	4	2

Datos obtenidos de observación de clase (Elaboración propia)

Con relación a las creencias docentes, la tabla 3 denota el siguiente análisis.

En 4 de las 8 sesiones se dio un énfasis leve a la explicación de los objetivos de la lectura y en las otras 4 no se enfatizó.

En sólo 4 sesiones se tuvo en cuenta de manera leve los conceptos previos de los estudiantes, y en 4 sesiones no se exploraron los conceptos previos de los alumnos.

En todas las sesiones los docentes tuvieron en cuenta la opinión de los estudiantes.

En sólo 4 sesiones se hizo una relación de los contenidos de la lectura con otros contextos. En 4 sesiones los docentes verificaron de manera importante lo aprendido por los estudiantes, en dos sesiones lo hicieron de manera leve y en dos sesiones no verificaron el aprendizaje.

En dos sesiones los docentes realizaron un cierre oportuno, en 4 sesiones lo hicieron de forma leve y en dos sesiones no hicieron cierre, ni conclusión de lo aprendido.

Tabla 4

Rúbrica de observación- Estrategias docentes

Sub categorías	A Énfasis fuerte	B Énfasis importante	C Énfasis leve	D No se Enfatiza
Estrategias pedagógicas				
1. Plantea interrogantes en el proceso de lectura e invita a preguntar, para fomentar estudiantes críticos		4	4	
2. Promueve la lectura y el trabajo en equipo	2	4	2	
3. Pide y anima a los estudiantes a ser meta			2	6

cognitivos y conscientes de su comprensión lectora.

4. Guía al estudiante para encontrar el significado de términos desconocidos.

2 4 2

5. Estimula a los estudiantes a realizar inferencias a partir de los títulos y el contenido del texto.

2 6

6. Solicita a los estudiantes que Resuman o reconstruyan el sentido global del texto a través de una dramatización o de un organizador gráfico.

4 4

7. Motiva a los estudiantes a través del uso de diferentes estrategias: antes, durante y después de la lectura.

4 4

Datos obtenidos de observación de clase (Elaboración propia)

4.3 Estrategias pedagógicas

Analizando los resultados reflejados a través del instrumento de observación, con respecto a ésta fase, es preciso destacar la información revelada en la tabla.

Todos los docentes plantean interrogantes en el proceso de lectura a los estudiantes.

En todas las sesiones los docentes promovieron la lectura en equipos.

En solo dos sesiones los docentes utilizaron de manera leve las estrategias meta cognitivas.

Todos los docentes utilizaron la estrategia de la búsqueda del significado de términos desconocidos.

Solo en dos sesiones los docentes utilizaron la estrategia de la inferencia, durante las otras sesiones los docentes no utilizaron esta estrategia.

En solo 4 sesiones se solicito a los estudiantes que reconstruyeran el texto mediante un mapa conceptual o un drama. En las otras 4 sesiones no se utilizó esta estrategia.

En 4 sesiones los docentes no utilizaron de manera integral las estrategias de antes, durante y después de la lectura y en las otras 4 sesiones lo hicieron en forma leve.

Tabla 5

Rúbrica de observación- Actitudes docentes

Escala Sub categorías	A Énfasis Fuerte	B Énfasis importante	C Énfasis leve	D No se enfatisa
Actitudes Docentes				
1. El docente es cálido y respetuoso, mantiene un tono de voz tranquilo que transmite serenidad.	2	2	2	2
2. Despierta el interés,		2	4	2

motiva y enfoca la atención de los estudiantes.				
3. El docente interviene si observa alguna falta de respeto entre los estudiantes o conducta inapropiada, utilizando un lenguaje positivo.		2	4	2
4. Escucha y tiene en cuenta la opinión de los estudiantes	2	2	2	2
5. Aclara dudas e inquietudes de los estudiantes durante el proceso, expresando Expectativas altas.	2	2	4	2
6. Realiza lectura silenciosa y guiada con los estudiantes.	2	4	2	
7. Plantea estrategias de gestión de aula, con trabajo cooperativo.				

Datos obtenidos de observación de clase (Elaboración propia)

4.4. Actitudes Docentes

Teniendo en cuenta los resultados, una vez aplicado el instrumento de observación, es preciso develar los siguientes aspectos, los cuales se evidencian en la tabla 5.

En seis de las 8 sesiones los docentes fueron cálidos y respetuosos con los estudiantes.

En seis sesiones los docentes motivaron a los estudiantes.

En seis sesiones los docentes intervinieron en forma positiva ante la falta de respeto o conducta inapropiada de algún estudiante.

En seis sesiones los docentes aclararon dudas de los estudiantes, expresando estímulos positivos a los alumnos.

Todos realizan lectura guiada y silenciosa con los estudiantes.

Todos los docentes realizan lecturas en equipos de manera cooperativa

5. Discusión

El presente capítulo, permite el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas y las observaciones de las clases, teniendo en cuenta los instrumentos utilizados para tal fin, así como las anotaciones de campo y lo que dicen esos resultados con respecto a las categorías de análisis, confrontándolo con otros estudios similares y el acervo teórico existente. Teniendo en cuenta las siguientes fases:

Fase 1: Creencias y Saberes de los Docentes

Al realizar el análisis de acuerdo a la implementación de los instrumentos, con respecto a la fase 3, se puede analizar que las disonancias que se presentan en el aula entre las creencias manifestadas por los docentes y sus acciones en clase, pueden ser solo aparentes, ya que depende su visibilización de las ideas que exprese el docente y equivocadamente el observador o investigador puede interpretar que existe realmente, solo desde su óptica. Al respecto Woods, (1996) establece que esta discordancia puede originarse en el encuentro entre profesor e investigador, es decir que esta discordancia se genera en la investigación misma, en el sentido de que el profesor puede declarar creencias o conceptos que cree adecuados para la investigación, aunque no los comparta, ni los asuma. A lo cual Woods, llama "hotspots" a las áreas de tensión entre lo que la gente declara y lo que hace o lo que dice y hace en diferentes ocasiones. Pero lo que es más esencial es que estas contradicciones pueden simbolizar por un lado acciones rutinarias en cuya realización la consciencia no interviene o puede representar un punto de quiebre cognitivo o desestabilización de la creencia que conlleve a un cambio en la actuación del profesor.

En dos de los docentes investigados predomina la teoría implícita o creencia de que la comprensión lectora implica decodificar un texto o captar su significado. En los otros dos docentes prevalece la creencia o teoría que comprender un texto es interactuar con él y que leer implica recrear lo escrito. La primera creencia corresponde al modelo tradicional transmisionista o bottom up, explicado por Solé (2009) donde leer simplemente significa reproducir el significado del texto fielmente y la segunda creencia se corresponde con el modelo interactivo o Top Down explicado por Solé (2009) en donde el significado del texto es construido a partir de los conceptos previos y la experiencia del lector.

Los dos primeros docentes que se adhieren al modelo transmisionista, el cual considera al lector como un ser pasivo cuya tarea solo consiste en extraer el significado del texto, mientras los otros dos docentes consideran que el lector es activo, porque se requiere integrar el significado del texto con su experiencia y conocimientos.

Dos docentes consideran supremamente importante la comprensión del vocabulario para poder comprender el texto y así lo reflejan en su práctica, más no así los conceptos previos ya que no los utilizaron para el proceso de la lectura o lo hicieron de manera poco adecuada como lo manifiesta el Docente 4 “cuando vamos a leer un cuento o un texto les leo el inicio, para que ellos me complementen”. Para los otros dos docentes el vocabulario es importante pero no lo es todo, es más importante en su práctica la exploración de los conceptos previos de los estudiantes.

A pesar que los 4 docentes realizaron preguntas en su clase, tres docentes se limitaron a realizar preguntas de nivel literal o factico, no realizaron preguntas del nivel inferencial, que son las más importantes para desarrollar el pensamiento superior de los estudiantes, según el ICFES.

Con respecto a los agrupamientos para leer a pesar que todos trabajaron con los estudiantes en grupo, los docentes valoran más el trabajo individual de los estudiantes, es así como trabajan las actividades la mayor parte del tiempo, porque tienen la creencia que el leer es un acto individual.

Los 4 docentes entrevistados atribuyen los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes, a la propia actitud del estudiante y a la poca colaboración de los padres, ninguno de los docentes, atribuye esta debilidad a su proceso de enseñanza o su actitud como docente. Este resultado coincide con el estudio realizado por Aguado, Gil & Mata (citado por Sanhueza, Granada & Bravo 2012).

Fase 2: Estrategias de los Docentes

Las estrategias de comprensión lectora más utilizada en las clases por los 4 docentes son las de tipo cognitivo, Ellos utilizan la lectura oral y silenciosa y la selección de ideas principales y con mayor frecuencia en sus clases utilizan la pregunta. Evidenciando poco uso de diferentes estrategias para la comprensión. Ante lo cual, Díaz Barriga & Hernández (1999) plantean al respecto que existen estrategias pre-instruccionales, co-instruccionales y pos-instruccionales para la comprensión lectora, pero los docentes no utilizan estrategias como los mapas semánticos y las preguntas son muy literales.

Teóricamente los docentes expresan algunos conceptos e ideas sobre la importancia de la comprensión lectora “La buena comprensión lectora garantiza la interpretación del texto” “Las preguntas de las lecturas deben cumplir con parámetros como la inferencia y la argumentación” “se debe crear el hábito lector en la escuela con lecturas no muy extensas y emocionantes” “todas las áreas deben trabajar la comprensión lectora porque en todas hay procesos lectores”. Lo

anterior, en concordancia con el planteamiento de Vega (citado por Vega et al. 2014). Plantea que la comprensión lectora es un proceso estratégico de la información por parte del lector, es decir, requiere el uso de estrategias de lectura, las cuales deben ser entendidas en dos sentidos: como regulación meta cognitiva de la comprensión y como procedimientos de lectura. En el primer caso, se concibe de acuerdo a Afflerbach, Pearson & Paris, (citados por Vega et al, 2014).

Ahora bien, las estrategias de lectura son esfuerzos deliberados y dirigidos por objetivos para controlar y modificar los esfuerzos del lector para decodificar el texto, entender las palabras y construir los significados del texto, son actos meta cognitivos, deliberados y conscientes. Por lo que se constituyen en herramientas fundamentales para el proceso de enseñanza de la comprensión lectora desde cualquier área. Lo que no se evidenció en el análisis de los resultados de la observación.

El docente 1 y docente 4 no hacen contextualización del contenido, ni extrapolación del mismo a otras situaciones o ejemplos. Los docentes 2 y 3 tratan de contextualizar el contenido, pero lo hacen de manera limitada y poco eficaz.

En lo que respecta al trabajo colaborativo, los 4 docentes no organizaron a los estudiantes en grupos para realizar lecturas y en lo que expresan dicen que el trabajo colaborativo es muy importante; pero se observa una dicotomía entre lo expresado y lo observado, como tampoco, Ninguno de los 4 docentes utilizó o enseñaron estrategias meta cognitivas; Encontramos así una discordancia entre lo que expresan los docentes en la entrevista y lo que realmente realizan en las clases, al respecto establece Wood (1996) que esta discordancia puede originarse en el encuentro entre profesor e investigador, es decir que esta discordancia se genera en la investigación misma, en el sentido de que el profesor puede declarar creencias o conceptos que cree adecuados para la investigación, aunque no los comparta, ni los

asuma. Woods, llama “hotspots” a las áreas de tensión entre lo que la gente declara y lo que hace o lo que dice y hace en diferentes ocasiones. Pero lo que es más esencial es que estas contradicciones pueden simbolizar por un lado acciones rutinarias en cuya realización la consciencia no interviene o puede representar un punto de quiebre cognitivo o desestabilización de la creencia. Por lo cual se constituye en un proceso esencial para lograr alcanzar una verdadera ruta entre lo que se cree o piensa y lo que se hace, en materia de estrategias.

Fase 3: Actitudes del Docente

De acuerdo a la investigación los 4 docentes entrevistados muestran algunas actitudes cognitivas favorables a la comprensión lectora, manifiestan que la comprensión lectora es importante en todas las disciplinas y áreas, para que los estudiantes logren interpretar, argumentar e inferir, al respecto anota Barrios & Márquez. (2014) El rol del docente es una acción compleja, así como la dimensión del desarrollo humano, por ello, el docente debe estar comprometido con su quehacer, adquirir disposición y actitud consciente y consecuente para el cambio y las transformaciones que requiere su labor como formador.

Los docentes plantean, que es importante explorar los conocimientos previos de los estudiantes y que generalmente lo hacen mediante preguntas, que organizan la clase en grupos de trabajo colaborativo y que realizan una introducción del tema, teniendo en cuenta el contexto donde se encuentren. El propósito de los procesos de formación profesional ha de ser que los estudiantes aprendan y aprehendan, reconstruyan algunas de sus concepciones, mejoren sus destrezas, adquieran habilidades de pensamiento y nuevos saberes que le ayuden a dar sentido al mundo en el cual se desenvuelve. Este propósito se alcanza en la medida en que se promueven aprendizajes estables, verdaderos y duraderos que sean resistentes al cambio, que guarden

relación con el esquema mental de cada individuo y que estén asociados con situaciones contextualizadas (Barrios & Márquez, 2014).

El Docente 3 manifiesta actitudes afectivas positivas en sus relaciones con los estudiantes, es así como en el aula se acerca a un estudiante que está distraído y le pregunta “que si le ocurre algo” “por qué no estás trabajando”, el estudiante responde “Me siento mal, que tiene fiebre y dolor de cabeza” El docente le pregunta que si se siente en condiciones de seguir en la clase o se quiere ir para la casa”.

El docente 1, 2, 4 mantienen una actitud indiferente y distante con los estudiantes solo se preocupan por dar la clase, no se les escucha en la clase una frase de motivación hacia los estudiantes, si no constantes llamados de atención. Al respecto Teven y Mc Croskey (citado por Tabera, Alvarez, Hernando & Rubio, 2015). Afirman, que el lenguaje verbal y gestual del docente están siendo constantemente observados y evaluados por los estudiantes y de este lenguaje concluyen cómo el docente se siente en relación con ellos. Si los estudiantes notan que el docente tiene una actitud que refleja un interés por ellos, estos se sentirán apreciados y prestaran atención a sus clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente 3 tenía mayor empatía con sus estudiantes y los estudiantes se mostraban más atentos y dispuestos a trabajar, cosa que no ocurría en las clases del docente 1, 2, y 4.

6. Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados, una vez aplicados los instrumentos, tanto de la entrevista como la rúbrica de observación de clases, es preciso concluir con respecto a cada una de las fases lo siguiente:

Fase I. Creencias y Saberes de los Docentes

Realizados los análisis con respecto a la fase de las creencias y saberes, es oportuno concluir que los docentes tienen muchas creencias y saberes acerca del tema de la comprensión lectora, en general se verifica la presencia de los modelos transmisionistas e interactivo en las creencias de los docentes de secundaria.

En el discurso los docentes dicen fundamentar su práctica de comprensión lectora en la teoría constructivista, pero en su práctica no reflejan fielmente ese saber o no saben articularlo en el aula; diluyen algunas veces su práctica en una cantidad de actividades inconexas y descontextualizadas que desmotivan al estudiante.

Los docentes, asumen con temor las nuevas estrategias de comprensión lectora, porque tienen la creencia, que el modelo tradicional o transmisionista ha sido eficaz para enseñar a leer por generaciones y por tradición y comodidad, la aplican en sus clases como elemento eficaz, para el desarrollo de la misma, defendiéndola como estrategia y asumiéndola como un saber científico, el cual en la mayoría de las veces no corroboran, su científicidad.

No se evidencia en las observaciones, el manejo de los lineamientos emanados por el MEN. Con respecto a las estructuras, momentos y estrategias, que coadyuven al mejoramiento de los

procesos de aprendizaje. Esta investigación debido al número reducido de la muestra o de los participantes (4), limita la generalización de las conclusiones.

Para finalizar, es pertinente destacar que ésta investigación, Caracterización de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, bien podría convertirse en una herramienta, que empoderada a través de un proceso de reflexión por parte de los docentes de la institución u otras instituciones, encausaría el propósito de aportar un grano de arena en el proceso de mejoramiento continuo, que conduce a adoptar por parte de las instituciones de educación secundaria, bases sólidas para el mejoramiento de la calidad de la educación del Departamento del Magdalena, Colombia. Constituyéndose así, en una investigación aún no terminada, por el contrario, sería el pilar de una próxima investigación mucho más profunda y tendiente a contribuir como herramienta complementaria, en un valioso aporte al quehacer de los docentes de las diferentes instituciones del país.

Fase II: Estrategias Pedagógicas

No se evidencia por parte de los docentes, la aplicación de los lineamientos dados por el ministerio de educación nacional (MEN), con respecto a la estructuración de los momentos de la clase y las actividades que conllevan cada uno de ellos. Los docentes exploran de manera muy superficial los conceptos previos de los estudiantes, desaprovechando esta estrategia fundamental que permite hacer más significativo el aprendizaje.

Se requiere un proceso de concientización al cambio en los procesos de las prácticas de la enseñanza de la comprensión lectora, ya que los docentes una de las estrategias que más

utilizan y no de la mejor manera, es sólo la de preguntas, las cuales generalmente las hacen de tipo literal, preguntando nombres, hechos y acciones.

Se hizo evidente la buena intención de los docentes por desarrollar la comprensión lectora desde cada una de sus áreas, surgiendo en la observación, la necesidad de que éstos reciban una capacitación fundamentada en lineamientos y estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora; que conduzcan al mejoramiento de las prácticas de enseñanza para la comprensión en los niveles inferencial y crítico, y que enseñen a los alumnos a realizar ellos mismos preguntas de este tipo, de forma tal que puedan contextualizar y hacer una extrapolación a otras disciplinas de los contenidos.

La mayoría de los docentes evidencian de acuerdo a los resultados de la entrevista y la observación, el desconocimiento de las estrategias meta-cognitivas por lo tanto no refuerzan esta estrategia en los estudiantes, por lo cual se hace necesario una capacitación sobre estrategias meta-cognitivas en las clases de lectura, para que los alumnos sean capaces de realizar ellos mismos, el proceso y control de su comprensión lectora.

Es pertinente incluir estrategias meta cognitivas en las clases de lectura, para que los alumnos sean capaces de realizar ellos mismos su proceso y control de éstas; así como la elaboración de mapas conceptuales, organizadores gráficos, entre otros.

De igual forma, se constata en la observación que los docentes hacen poco uso de estrategias cognitivas co-instruccionales y pos-instruccionales, como las planteadas por Díaz Barriga e Isabel Solé y cuando las utilizan en la clase, solo se limitan a exigirle al estudiante que las realice, sin hacer una explicación detallada de cómo emplearlas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, queda evidenciado que los docentes no realizan de una forma adecuada la enseñanza, a través, de diferentes estrategias de la comprensión lectora, por lo que se hace necesaria una formación en este sentido.

Fase III. Actitudes Docentes

Con relación a la actitud del docente se verifica en el estudio que una actitud positiva y de empatía con el estudiante, contribuye a que los estudiantes trabajen de manera motivada y con interés, por el contrario una actitud impositiva y apática por parte del docente hace que los estudiantes no quieran trabajar, produciéndose un clima de aula adverso a la clase de lectura. Se constata que en el aula influyen aspectos motivacionales y afectivos, que contribuyen a que los estudiantes adquieran seguridad y confianza, y que este aspecto motivacional se transmite también al interés de los estudiantes por leer.

Los docentes en su mayoría, aún mantienen en las aulas relaciones autoritarias, reflejadas en la organización de los pupitres en hileras mirando el tablero, existe una monopolización, la mayor parte del tiempo de la palabra por parte del profesor, aunque hay una mayor apertura al diálogo con los estudiantes y maestros que empiezan a innovar utilizando otras metodologías, estrategias y organizando el salón algunas veces de forma diferente.

Por otra parte, es positiva la importancia que le atribuyen a la comprensión lectora, los docentes, en cuanto a la potenciación del sujeto en diversas áreas, habiendo una actitud de apertura para aprender y capacitarse en estrategias que permitan mejorar la misma. De igual manera, conceptualizan y propenden por asumir con los estudiantes una actitud comprometida con el mejoramiento de la lectura en sus diferentes niveles, admitiendo la responsabilidad desde sus áreas.

7. Recomendaciones

Es necesario realizar investigaciones más profundas en los siguientes aspectos:

- Hábitos y nivel lector de los docentes en el Magdalena.
- De qué manera la historia familiar y escolar del docente en torno a la lectura determina las estrategias que selecciona para enseñar a leer.
- Incluir dentro de los programas de formación en las escuelas Normales y en la Universidad, así como en las jornadas o cursos de capacitación organizados por la Secretaría de Educación Departamental del Magdalena “Las estrategias innovadoras para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes”; de esta forma los docentes tendrán intenciones pedagógicas claras y definidas en el mejoramiento de los niveles de lectura de los estudiantes.
- Trabajar en equipo los docentes de las distintas áreas para contextualizar en forma transdisciplinar las temáticas de las lecturas que se trabajan en el aula, con el fin de hacerlas más significativas y comprensibles para los estudiantes.
- Trabajar en el aula para hacer conscientes a los alumnos de su proceso lector por medio de la implementación de estrategias metacognitivas de lectura, con el fin de favorecer el mejoramiento de las habilidades para aprender a leer de forma autónoma e independiente.
- Al leer un texto en el aula, siempre se debe tener en cuenta por el docente las estrategias a utilizar en los tres momentos claves de la lectura, antes, durante y después de leer; porque la lectura siempre debe ser entendida y enseñada como un proceso, para que exista una real comprensión.

8. Referencias

- Almeyda, L. (2016). Arrojadados en la Acción. Aprender a enseñar en la experiencia de la práctica profesional. *Estudios pedagógicos*. 42 (4), 11-30.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. & Alvarez, P. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de psicología*, 32(3), 855-862.
- Axpe, M. (2014). *Investigación etnográfica en el campo de la educación*. Una aproximación meta-analítica. Ecuador: Universidad de la laguna.
- Bailey, J., Flores M., & González P (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 16 (3), 1-25.
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A., & Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (66). 54-63.
- Barrios, J., & Márquez, E. (2014). *Actitudes pedagógicas de los docentes de humanidades y su incidencia en el aprendizaje*. Corporación universitaria de la costa CUC. Barranquilla, Colombia.
- Benavides, D. & Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura Crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE 11* (3), 79-109.
- Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Criterios* 20 (1), 101-118.
- Camacho, M., Jurado, D., & Mateus, P., (2013). La incorporación de las TIC para mejorar la Comprensión lectora en los niños de grado 3° de la I.E.D. Remigio Antonio Cañate. Universidad Tecnológica de Pereira.

- Camarena, E. (2009). *Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras Efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de Universitarios Mexicanos: Un Estudio etnográfico*. Barcelona, España.
- Cambra, M., (2000). *El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva*. Barcelona: Editorial Grao.
- Cambra, M., (2002). Creencias y Saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*. 7 (1). 25- 40.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed Grao
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.
- Contreras, G. & Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis* 9 (19), 69-90.
- Cossio, E. & Hernández, G (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *RMIE*, 21 (71), 1135-1164.
- Díaz, M., Borges, A., Valadez, M., & Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*. 14(3), 913-922.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Gadamer, H (1993). *Verdad y Método*. España: .Sígueme S.A.
- García, D. (2015). *Actitud al cambio Socio educativo y Práctica educativa. Un análisis multifactorial en población docente*. Universidad de valencia, España.

- Giraldo, M.(2015). La mitificación de las tecnologías de la comunicación en la Educación: Actitudes, discursos y prácticas de los docentes universitarios colombianos. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Gómez, D. & Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio
- González, M.(2012). Teorías implícitas de los docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González, H., & Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes Universitarios. *Revista virtual Universidad católica del Norte* (39), 95-107.
- Heit, I. (2012).Estrategias meta cognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15). 79-96
- Hernández, J & Izquierdo, J. (2016). Meta cognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista electrónica de Investigación educativa*. 18 (1), 39-52.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES (2017). Resultados prueba Saber 9°. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes>
- Jaramillo, L. & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 16 (1). 299-313.
- Kirsh,I & Mosenthal, P. (1989-1991) Understanding Documents. A Monthly column, journal of reading, International Reading Association, Nework, D.E.

- Kinger, C. & Vadillo, G. (2000). Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lagos, I., Yaikin, J., Espinosa, C., Alveal, N., Jara, D., Rivera, S., & Torres, C. El taller de comprensión de textos de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en Educación Secundaria. *Revista de estudios y experiencias en Educación*. 12 (23), 103-122.
- Leal, K. & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2). 12-26.
- Makuc, M (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año .*Revista estudios pedagógicos*, 37(1). 237-254.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- Medina, J & Pérez, M. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: La visión de los protagonistas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 21(1), 17-38.
- Mellado, L., Montaña, J., Luengo , M., & Bermejo, M.(2017). Evolución de los modelos docentes personales a través de la metáfora de futuros profesores de orientación educativa de Secundaria. *RMIE*. 22 (73), 367-398.
- Ministerio de Educación Nacional. Índice Sintético de calidad Educativa. ISCE (2016) Colombia aprende. Recuperado de: aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiaE/86402
- Munita, F (2013). Creencias y Saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *OCNOS*, 9, 69-87.

- Munita, F (2014). *El Mediador Escolar de lectura literaria*. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Muñoz, E. & Giraldo P. (2015). Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. *Revista electrónica Análisis*. 47(1). 75-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.06>
- Naranjo, S., González, D., & Rodríguez, J. (2016). El reto de la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior colombianas *Revista Folios*, (44). 151-164
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. UNESCO (2006). La alfabetización un factor vital. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2013). Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013.en>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2015). Panorama de la educación 2015. Indicadores de la OCDE. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/.../panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2016). Educación en Colombia. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/.../Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>.
- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativas y docente en un grupo de profesores Universitarios. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 46 (2), 99-112.
- Pisa (2011) Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas prueba.

Recuperado de http://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/PISA_Evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_XXI.pdf

Pisa (2012) Resultados de pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Recuperado de:

https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_

Pisa (2015) Resultados clave. OCDE 2016. Recuperado de

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015->

Ricoeur, P (1971). *Hermenéutica y Acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la Acción*. Buenos Aires: Prometeo

Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Editorial Deusto. Salazar, M.

& Marques, W. (2013). Xylem transcription profiles indicate potential metabolic responses for economically relevant characteristics of Eucalyptus species. *BMC genomics*, 14(1), 201.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw- Hill.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.

Sánchez, G., & Jara, X. (2015). Visión del “trabajo docente” de profesores en formación a partir del uso de incidentes críticos. *Revista actualidades investigativas en educación*. 15 (3), 1-22.

Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. Recuperado de:

[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/944/2012_Henriquez_Actitudes%](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/944/2012_Henriquez_Actitudes%20educativas.pdf)

20del%20profesorado%20de%20chile%20y%20costa%20rica%20hacia%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa .pdf?sequence=1

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Graó.

Tabera, M., Álvarez M., Hernando A., & Rubio M (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Complutense de Educación*, 26 (2), 275-293.

Vidal, D., & Manríquez, L (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en Universitarios. *Revista de la educación Superior*. 45 (177), 95-118.

Villar, R. (2012). Estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia y la teoría de la arquitectura. *Revista de arquitectura*, 14, 76-85.

Villas, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., & Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(4). 20-32.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge -England: Cambridge University Press.

Zayas, F. (2012). La competencia lectora según PISA. Barcelona. Editorial Grao

Anexos

Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

ANEXO 1: ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

FECHA: -----

Nombre docente: _____

Género: M_____ F_____ 3. Edad: _____ 4. Asignatura: _____

Zona Rural () Zona Urbana () 6.Grado: _____

Institución: _____ 8. Años de experiencia: _____

Instrucciones: Esta entrevista tiene como objetivo caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

CATEGORÍA: PRÁCTICA DOCENTE**SUBCATEGORIA: CREENCIAS Y SABERES DEL DOCENTE**

1. ¿Qué entiendes por comprensión lectora?
2. ¿Por qué crees que en un mismo grupo de clase hay diferencias en la comprensión de un mismo texto?
3. ¿Las falencias en comprensión lectora de los estudiantes a que se deben?
4. ¿Explica con claridad y precisión la introducción del tema y presenta los objetivos al iniciar una clase?
5. ¿Cómo explora los conocimientos previos de los estudiantes?
6. ¿Se puede enseñar a comprender un texto o la comprensión es el resultado de una práctica habitual de lectura?

7. ¿En el proceso de evaluación que actividades realiza que permitan verificar el aprendizaje de los estudiantes?
8. ¿Realiza el cierre de la actividad académica con comentarios, compromisos, conclusiones u otros?
9. ¿Le gustaría profundizar sus conocimientos en estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, de la lectura crítica?

SUBCATEGORIA: ESTRATEGIAS DEL DOCENTE

1. ¿Cuál consideras que es la estrategia más utilizada por los estudiantes para leer?
2. ¿Plantea interrogantes en el proceso de lectura e invita a preguntar, para fomentar estudiantes críticos?
3. ¿De qué manera promueves el trabajo en equipo?
4. ¿Estableces un paso a paso con los estudiantes, para el desarrollo de las actividades, que te permitan alcanzar los aprendizajes propuestos?
5. ¿Guía al estudiante de manera permanente en el proceso de clases?
6. ¿Enseñas a los estudiantes después de leer a reconstruir el sentido global del texto? ¿De qué forma?
7. ¿Cómo estimulas la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase?
8. ¿Qué estrategias didácticas implementas para promover el desarrollo del pensamiento crítico?
9. ¿Motivas a los estudiantes a través del uso de diferentes estrategias de lectura?
¿Cómo cuáles?

SUBCATEGORIA: ACTITUDES DEL DOCENTE

1. ¿Considera usted que la actitud del docente influye en el proceso de aprendizaje?
2. ¿Qué actitudes en el docente pueden ser negativas en el proceso de enseñanza –aprendizaje y cuáles pueden ser positivas?
3. ¿En tu forma de dar las clases hay algún reflejo de cómo lo hacían tus profesores?
4. ¿Si tuvieras que resumirlo en una frase, que dirías qué es lo que más te interesa cuando das una clase?
5. ¿Si tuvieras que resumirlo en una frase qué es lo que más te interesa para tus alumnos?
6. ¿Das orientación a los alumnos, cuando tienen dificultades personales dentro de la enseñanza de la asignatura?
7. ¿Cómo despierta el interés, motiva y enfoca la atención de los estudiantes en sus clases?
8. ¿Cómo aclara las dudas e inquietudes de los estudiantes durante el proceso, expresando altas Expectativas sobre ellos?
9. ¿De qué manera organizas a los estudiantes, en el proceso lector?



Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

ANEXO 1: RÚBRICA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A LOS DOCENTES

FECHA: _____

Grado: _____

1. Nombre docente: _____ 2. Años de experiencia: _____

2. Género: M _____ F _____ 3. Edad: _____ 4. Asignatura: _____

Tabla X. PRÁCTICAS DOCENTES


Escala Categorías	A	B	C	D	Observaciones
	Énfasis fuerte	Énfasis importante	Énfasis leve	No se enfatiza	
Creencias y Saberes					
1. Da a conocer claramente el o los objetivos de lectura 2. Tiene en cuenta los conceptos previos de los estudiantes y los evalúa. 3. Escucha y tiene en cuenta la opinión de los estudiantes					

<p>4. Permite al estudiante relacionar el aprendizaje con otros contextos</p> <p>5. Plantea estrategias de evaluación formativa de manera oportuna y permanente que permitan la retroalimentación</p> <p>6. Aplica actividades que permiten verificar el aprendizaje de los estudiantes</p> <p>7. Realiza el cierre de la actividad con comentarios, compromisos y/o conclusiones</p>					
Estrategias pedagógicas	A	B	C	D	Observaciones
	Énfasis fuerte	Énfasis	Énfasis leve	No se	

		importante		enfatiza	
<p>1. Plantea interrogantes en el proceso de lectura e invita a preguntar, para fomentar estudiantes críticos</p> <p>2. Promueve la lectura y el trabajo en equipo</p> <p>3. Pide y anima a los estudiantes a ser meta cognitivos y conscientes de su comprensión lectora.</p> <p>4. Guía al estudiante para la búsqueda de significados de términos desconocidos.</p> <p>5. Estimula a los estudiantes a realizar inferencias a partir de los títulos y el contenido del texto.</p> <p>6. Solicita a los estudiantes que Resuman o reconstruyan el sentido</p>					

<p>global del texto a través de una dramatización o de un organizador gráfico.</p> <p>7. Motiva a los estudiantes a través del uso de diferentes estrategias: antes, durante y después de la lectura.</p>					
Actitudes de los docentes	A Énfasis fuerte	B Énfasis importante	C Énfasis leve	D No se enfatiza	Observaciones
<p>1. El docente es cálido y respetuoso, mantiene un tono de voz tranquilo que transmite serenidad.</p> <p>2. Despierta el interés, motiva y enfoca la atención de los estudiantes.</p> <p>3. El docente interviene si observa alguna falta de respeto entre los estudiantes</p>					

<p>o conducta inapropiada, utilizando un lenguaje positivo.</p> <p>4.Escucha y tiene en cuenta la opinión de los estudiantes</p> <p>5. Aclara dudas e inquietudes de los estudiantes durante el proceso, expresando Expectativas altas.</p> <p>6.Realiza lectura guiada y silenciosa con los estudiantes.</p> <p>7. Plantea estrategias de gestión de aula, con trabajo cooperativo.</p>					
--	--	--	--	--	--


UNIVERSIDAD
DE LA COSTA

Maestría en Educación - Convenio Magdalena
Corporación Universidad de la Costa - CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

ANEXO 1: RÚBRICA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A LOS DOCENTES

FECHA: 10-10-2017

1. Nombre docente: Pablo M. Orozco Delgado (D4)

2. Género: M ☒ F ☐ 3. Edad: 64 4. Asignatura: Español

5. Zona Rural (☒) Zona Urbana (☐)

6. Grado: 9º

7. Institución: IED Soplador 8. Años de experiencia: 35

Respetado Docente: Esta guía tiene como objetivo caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Instrucciones: De acuerdo con su criterio, valore de uno (1) a cuatro (4) que tan de acuerdo está con las afirmaciones que se presentan, donde:

4. Excelente desempeño 3. Muy buen desempeño 2. Buen desempeño
1. Bajo desempeño



Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

Tabla X. PRÁCTICAS DOCENTES

Escala	A	B	C	D	Observaciones o notas
Categorías	Énfasis fuerte	Énfasis importante	Énfasis leve	No se enfatiza	
Creencias y Saberes					
1. Da a conocer claramente el o los objetivos de lectura			X		El docente se limita a escribir en el tablero el objetivo de la clase, pero no lo explica. No explica los conceptos previos
2. Tiene en cuenta los conceptos previos de los estudiantes y los evalúa.				X	
3. Escucha y tiene en cuenta la opinión de los estudiantes		X			
4. Permite al estudiante relacionar el aprendizaje con otros contextos			X		Realiza superficialmente preguntas como: ¿Qué aprendices son imperialistas pero no profundiza en ellos
5. Plantea estrategias de evaluación formativa de manera oportuna y permanente que permitan la retroalimentación			X		Revisa las preguntas pasando por los grupos que organizó para haber la lectura.
6. Aplica actividades que permiten verificar el aprendizaje de los estudiantes			X		
7. Realiza el cierre de la actividad con comentarios, compromisos y/o conclusiones			X		Realiza el cierre únicamente preguntando y socializando los preguntas y deja una tarea para la casa

Estrategias pedagógicas	A Énfasis fuerte	B Énfasis importante	C Énfasis leve	D No se enfatisa	Observaciones o notas.
1. Plantea interrogantes en el proceso de lectura e invita a preguntar, para fomentar estudiantes críticos 2. Promueve la lectura y el trabajo en equipo 3. Pide y anima a los estudiantes a ser meta cognitivos y conscientes de su comprensión lectora. 4. Guía al estudiante para encontrar el significado de términos desconocidos. 5. Estimula a los estudiantes a realizar inferencias a partir de los títulos y el contenido del texto. 6. Solicita a los estudiantes que Resuman o reconstruyan el sentido global del texto a través de una dramatización o de un organizador gráfico. 7. Motiva a los estudiantes a través del uso de diferentes estrategias: antes, durante y después de la lectura.		X X X		X X X X	Realiza preguntas sobre hechos y fechas ¿Cuándo se dio la Revolución Industrial? Una estudiante pregunta ¿Qué es neocolonialismo? Se dice a los estudiantes que saquen el diccionario y busquen la palabra desconocida.
Actitudes de los docentes	A Énfasis fuerte	B Énfasis importante	C Énfasis leve	D No se enfatisa	Observaciones o notas
1. El docente es cálido y respetuoso, mantiene un tono de voz tranquilo que transmite serenidad. 2. Despierta el interés, motiva y enfoca la atención de los		X	X		El profem a veces levanta demandas la voz

estudiantes.					
3. El docente interviene si observa alguna falta de respeto entre los estudiantes o conducta inapropiada, utilizando un lenguaje positivo.			X		Un estudiante, se levanta y pellizca a otro niño y el profesor no le llama la atención.
4. Escucha y tiene en cuenta la opinión de los estudiantes		X			
5. Aclara dudas e inquietudes de los estudiantes durante el proceso, expresando Expectativas altas.			X		
6. Realiza lectura guiada y silenciosa con los estudiantes.		X			
7. Plantea estrategias de gestión de aula, con trabajo cooperativo.		X			



Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

AUTORIZACIÓN DOCENTE**Respetado Docente:**

Mediante la presente, en los procesos de investigación en el marco de la maestría Magdalena, solicitamos a usted, autorización para el proceso de entrevista y observación de clases; así como, para hacer uso de la información con fines académicos e investigativos. Por lo cual agradecemos su colaboración, atención y honestidad.

Se garantiza la confidencialidad ya que el único objetivo es dar respuesta a un proceso investigativo, por lo que los datos se procesarán de manera general sin tener en cuenta los resultados personales y parciales. El interés es conocer de su práctica docente y su apreciación de la misma; Por lo que le solicitamos atender el proceso de entrevista y agradecerle su colaboración para que nos permita la observación de clases. Estamos interesados en caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

AUTORIZO:

NOMBRE Y APELLIDO:

Pablo M. Orozco Delgado (D4)

CC.

19610.091 Afon

Firma



Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

AUTORIZACIÓN DOCENTE**Respetado Docente:**

Mediante la presente, en los procesos de investigación en el marco de la maestría Magdalena, solicitamos a usted, autorización para el proceso de entrevista y observación de clases; así como, para hacer uso de la información con fines académicos e investigativos. Por lo cual agradecemos su colaboración, atención y honestidad.

Se garantiza la confidencialidad ya que el único objetivo es dar respuesta a un proceso investigativo, por lo que los datos se procesarán de manera general sin tener en cuenta los resultados personales y parciales. El interés es conocer de su práctica docente y su apreciación de la misma; Por lo que le solicitamos atender el proceso de entrevista y agradecerle su colaboración para que nos permita la observación de clases. Estamos interesados en caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

AUTORIZO:

NOMBRE Y APELLIDO: Apeles Segundo Pereira Cantillo
CC. 12628107 cop (D.3)

Firma: Apeles S. Pereira



Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

Respetado Rector y/o Coordinadora

Reciba un cordial saludo de paz y bien

Mediante la presente, en los procesos de investigación en el marco de la maestría Magdalena, solicitamos a usted, autorización para la realización del proyecto de investigación, Caracterización de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora; el cual contará con la participación de cuatro docentes de grado noveno: Castellano, C. Sociales, C. Naturales y Ética y Valores, en un proceso de entrevista y observación de clases.

Así como, para hacer uso de la información del índice sintético de la institución, con fines académicos e investigativos. Por lo cual agradecemos su colaboración.

IDENTIFICACIÓN DEL COLEGIO

NOMBRE: Institución Educativa departamental SoplarCODIGO DANE: 2471880000066 ZONA: RURAL ☒ URBANA ☐MUNICIPIO: Zona Bananera, MagdalenaDIRECCIÓN: Corregimiento Soplar Kra 3 calle 3 Es.

Autorizo:

Nombre y apellidos: Rafael S. Pavira UrezaCC. 85463737Firma: [Firma manuscrita]

(Quien autoriza)

Rector



Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

AUTORIZACIÓN DOCENTE**Respetado Docente:**

Mediante la presente, en los procesos de investigación en el marco de la maestría Magdalena, solicitamos a usted, autorización para el proceso de entrevista y observación de clases; así como, para hacer uso de la información con fines académicos e investigativos. Por lo cual agradecemos su colaboración, atención y honestidad.

Se garantiza la confidencialidad ya que el único objetivo es dar respuesta a un proceso investigativo, por lo que los datos se procesarán de manera general sin tener en cuenta los resultados personales y parciales. El interés es conocer de su práctica docente y su apreciación de la misma; Por lo que le solicitamos atender el proceso de entrevista y agradecerle su colaboración para que nos permita la observación de clases. Estamos interesados en caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

AUTORIZO:

NOMBRE Y APELLIDO: Yahir Plenero Buevas (Dr)CC. 1092840626

Firma



Maestría en Educación – Convenio Magdalena

Corporación Universidad de la Costa – CUC

Tutor: Carlos Alejandro Carreño Colina

AUTORIZACIÓN DOCENTE**Respetado Docente:**

Mediante la presente, en los procesos de investigación en el marco de la maestría Magdalena, solicitamos a usted, autorización para el proceso de entrevista y observación de clases; así como, para hacer uso de la información con fines académicos e investigativos. Por lo cual agradecemos su colaboración, atención y honestidad.

Se garantiza la confidencialidad ya que el único objetivo es dar respuesta a un proceso investigativo, por lo que los datos se procesarán de manera general sin tener en cuenta los resultados personales y parciales. El interés es conocer de su práctica docente y su apreciación de la misma; Por lo que le solicitamos atender el proceso de entrevista y agradecerle su colaboración para que nos permita la observación de clases. Estamos interesados en caracterizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

AUTORIZO:

NOMBRE Y APELLIDO:

Melba Martínez Ruidor (D.)

CC. 57 407 914.

Firma



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

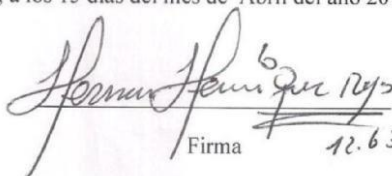
Yo, Hernán Henríquez Rojas, identificado con la Cédula de Ciudadanía No. 12635835 profesión DOCENTE, con estudios de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación los Instrumentos (Entrevista semiestructurada y Rubrica de Observación de los docentes), a los efectos de su aplicación en la INSTITUCIÓN ETNODUCATIVA DEPARTAMENTAL SOPLADOR del Municipio zona Bananera –Magdalena.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			x	
Pertinencia				X

Dado en el -Magdalena, a los 15 días del mes de Abril del año 2017


Firma 12.635.835.

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, Salvador De Jesús Atencio Redondo, identificado con la Cédula de Ciudadanía No. 85454018 de Santa Marta profesión DOCENTE, con estudios de MAESTRÍA y DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación los Instrumentos (Entrevista semiestructurada y Rubrica de Observación de los docentes), a los efectos de su aplicación en la INSTITUCIÓN ETNODUCATIVA DEPARTAMENTAL SOPLADOR del Municipio zona Bananera –Magdalena.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			x	
Pertinencia			x	

Dado en el -Magdalena, a los 15 días del mes de Abril del año 2017

Firma



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Eliceth Katherine Padilla Castro, identificado con la Cédula de Ciudadanía No. 57291209 de Santa Marta, profesión DOCENTE, con estudios de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación los Instrumentos (Entrevista semiestructurada y Rubrica de Observación de los docentes), a los efectos de su aplicación en la INSTITUCIÓN ETNODUCATIVA DEPARTAMENTAL SOPLADOR del Municipio zona Bananera –Magdalena.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			x	
Pertinencia			x	

Dado en el -Magdalena, a los 15 días del mes de Abril del año 2017

Eliceth Padilla Castro

Firma